



TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



E-ISSN: 2459-1912

THE JOURNAL OF
TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES



YIL/YEAR: 2022 CİLT/VOLUME: 20 SAYI/ISSUE: 3



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Yıl: 2022

Cilt: 20

Sayı: 3

e-ISSN: 2459-1912

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd>

Kurucu Editör

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR (Emekli)

Alan Editörleri

Prof. Dr. Galip YÜKSEL
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR
Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL

Teknik Redaktör

Arş. Gör. Dr. Aysun ÖZTÜRK
Arş. Gör. Sabire KILIÇ

Türkçe Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Elif DEMİR
Arş. Gör. Gamze DELİOĞLU
Arş. Gör. Kürşat KAYA
Arş. Gör. Ömer ÇELİK

İngilizce Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Oya ERDİNÇ AKAN

Kapak Tasarım

Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY

Dergi Adresi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bosna Binası 06500 Beşevler/Yenimahalle-ANKARA

İletişim

tebd@gazi.edu.tr

Dizinlenme

TR Dizin

Yayın hayatına 2003 yılında başlayan Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD), Gazi Üniversitesi Rektörlüğü tarafından yılda üç kez elektronik olarak yayınlanan ulusal, hakemli ve açık erişimli bir dergidir. Dergide yer alan makalelerde belirtilen görüşlerden makale yazarları sorumludur.



Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)

Akademik Danışma Kurulu

| | | |
|---------------------|-----------|--|
| Ülker AKKUTAY | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Eyüp ARTVİNLİ | Prof. Dr. | Eskişehir Osmangazi Üniversitesi |
| Petek AŞKAR | Prof. Dr. | TED Üniversitesi |
| Ayşegül ATAMAN | Prof. Dr. | European University of Lefke |
| Feride BACANLI | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Hasan BACANLI | Prof. Dr. | Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi |
| Gülsün BASKAN | Prof. Dr. | Okan Üniversitesi |
| Necati CEMALOĞLU | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Temel ÇALIK | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Ayhan DEMİR | Prof. Dr. | Orta Doğu Teknik Üniversitesi |
| Özcan DEMİREL | Prof. Dr. | Hacettepe Üniversitesi |
| Süleyman DOĞAN | Prof. Dr. | Ege Üniversitesi |
| Tayip DUMAN | Prof. Dr. | Bozok Üniversitesi |
| Ş. Şule ERÇETİN | Prof. Dr. | Hacettepe Üniversitesi |
| Fatma GÖK | Prof. Dr. | Boğaziçi Üniversitesi |
| Nezahat GÜÇLÜ | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Nurdan KALAYCI | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Hafize KESER | Prof. Dr. | Ankara Üniversitesi |
| Hünkar KORKMAZ | Prof. Dr. | Hacettepe Üniversitesi |
| Dinçay KÖKSAL | Prof. Dr. | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi |
| Selahattin ÖĞÜLMÜŞ | Prof. Dr. | Ankara Üniversitesi |
| Yaşar ÖZBAY | Prof. Dr. | Hasan Kalyoncu Üniversitesi |
| M. Çağatay ÖZDEMİR | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Servet ÖZDEMİR | Prof. Dr. | Başkent Üniversitesi |
| Fulya Yüksel ŞAHİN | Prof. Dr. | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Mehmet ŞİŞMAN | Prof. Dr. | Osmangazi Üniversitesi |
| Nilüfer VOLTAN ACAR | Prof. Dr. | TED Üniversitesi |
| Halil İbrahim YALIN | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Banu YAZGAN İNANÇ | Prof. Dr. | Çukurova Üniversitesi |
| Binnur YEŞİLYAPRAK | Prof. Dr. | Ankara Üniversitesi |
| Galip YÜKSEL | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |

Bu Sayının Hakemleri

- Prof. Dr. Alev ÇETİN, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Bülent AKSOY, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Cem BALÇIKANLI, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Gülsen ÜNVER, Ege Üniversitesi
- Prof. Dr. Kemal Sinan ÖZMEN, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Sadık KARTAL, Burdur Mehmet Akif Üniversitesi
- Prof. Dr. Zeynep CİHANGİR ÇANKAYA, Ege Üniversitesi
- Doç. Dr. Ahmet KURNAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Doç. Dr. Ayfer SAYIN, Gazi Üniversitesi
- Doç. Dr. Burak AYÇİÇEK, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
- Doç. Dr. Cennet GÖLOĞLU DEMİR, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi
- Doç. Dr. Çetin TORAMAN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Doç. Dr. Elif Esra ARIKAN, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
- Doç. Dr. Erhan ŞEN, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
- Doç. Dr. Eylem DAYI, Gazi Üniversitesi
- Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN, Düzce Üniversitesi
- Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN, Hacettepe Üniversitesi
- Doç. Dr. Hüseyin ERGEN, Mersin Üniversitesi
- Doç. Dr. İlke ÖNAL ÇALIŞKAN, Hacettepe Üniversitesi
- Doç. Dr. Mehmet TORAN, İstanbul Kültür Üniversitesi

Doç. Dr. Önder BALTACI, Ahi Evran Üniversitesi

Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Selay ARKÜN KOCADERE, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Şehnaz BALTACI, Bursa Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Şeyda DEMİR, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Tayfun TUTAK, Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Tuğba BİNGÖL, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Doç. Dr. Volkan DURAN, Iğdır Üniversitesi

Doç. Dr. Yasin DEMİR, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf UYAR, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Zafer AYKANAT, Ardahan Üniversitesi

Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KESKİN, Kırıkkale Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Burcu YAVUZ TABAK, Aksaray Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Elif İLHAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Esin ÖZER, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Esin SEZGİN, Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Esin ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Handan KOCABATMAZ, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hicran ÇETİN GÜNDÜZ, Başkent Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Müge AYGÜN, Giresun Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nalan ARABACI, Ordu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nazife ÜZBE ATALAY, Başkent Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Osman AKTAN, Düzce Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Sami PEKTAŞ, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Serap TÜFEKÇİ ASLIM, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ufuk ÖZKUBAT, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yurdagül GÜNAL, Trabzon Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Tamer KARAKOÇ, Gazi Üniversitesi

Dr. Abdulvahap YORĞUN, Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Emre SÖNMEZ, Gazi Üniversitesi

Dr. Hasan AKDENİZ, Milli Eğitim Bakanlığı

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi

Ergenlerde Bilişim Teknolojileri Kullanımının Öz-Belirleme Kuramı Perspektifinde İncelenmesi 701-729
İlker Kaba, Türkan Doğan

Araştırma Makalesi

Uzaktan Eğitimde Oyunlaştırma Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Derslerindeki Akademik Başarılarına ve Motivasyonlarına Etkisi 730-761
Ayşenur Ağaoğlu, Süleyman Nihat Şad

Araştırma Makalesi

Okullarda Neden Matematik Öğretiliyor? İlkokul Matematik Dersi Programı Genel Amaçlarının Tarihsel Çözümlemesi (1926-2018) 762-786
Ayşe Yolcu

Araştırma Makalesi

Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Çözme Stratejileri ile Öğretmenlerin Motivasyonları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi 787-805
Serkan Yüksel, Mustafa Özgenel, Orkun Osman Bilgiövar

Araştırma Makalesi

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Özel Gereksinimli Bireyler 806-827
Muhammed A. Karal, Neslihan Ünlüol-Ünal

Araştırma Makalesi

Öğretmenlerin Yaratıcılık ve İdealistlik Düzeyleri Arasındaki İlişki: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi 828-842
Şenol Orakcı

Araştırma Makalesi

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Soru Sorma Becerilerinin Karşılaştırılması 843-865

Ergün Yurtbakan

Araştırma Makalesi

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Etkileşimli Defter Deneyimleri 866-887

Gülcihan Oral, Özlem Baş

Araştırma Makalesi

Sınıf Öğretmenlerinin Robotik Kodlamaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi 888-910

Erdem Yumbul, Süleyman Erkam Sulak

Araştırma Makalesi

Üniversite Öğrencilerinde Flört Şiddetinin Yordanmasında Ego Durumları ve Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Rolünün İncelenmesi 911-929

Aynur Karabacak Çelik, Seher Balcı Çelik

Araştırma Makalesi

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Düzeylerinde Kontrol Duygusunun Rolü 930-949

Hülya Daşkın, Selahiddin Öğülmüş

Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Çocukların Oynadığı Dijital Oyunların İncelenmesi 950-972

Arzu Özyürek, Nağihan Yıldırım, Ümmüş Aydın, Esra Yazgan, Ayşe Korkut, Elif Erşan, Abdullah Olcay Koç, Zeynep Ecem Karabulut

Derleme Makalesi

Engelli Bireylerle İlgili Türkiye’de Tamamlanmış Eğitim ve Öğretim Konulu Lisansüstü Tezlere Bakış 973-995

Hasan Şahin Kızılıçık

Derleme Makalesi

Türk Eğitim Sisteminde Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçişte Bütüncül Bir Model Önerisi 996-1014

Güneş Korkmaz

Araştırma Makalesi

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Etkililiği Algıları ile Okul Terki Düşüncelerinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması 1015-1043

Hena Altun, Gamze Nur Yüksel, Yurdağül Günal

Araştırma Makalesi

48-72 Aylık Çocuğu Olan Annelerin Çocukları ile İletişimlerinde Beden Diline Yönelik Görüşleri 1044-1065

Ezgi Yıldız, Gülay Temiz

Derleme Makalesi

Etik Liderlik ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki: Bir Meta Analiz Çalışması 1066-1093

Mehmet Sabir Çevik

Araştırma Makalesi

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Çevre Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi 1094-1122

Yılmaz Demir

Araştırma Makalesi

Branş Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 1123-1150

Ali Kurt, Zehra Esra Ketenoğlu Kayabaşı

Araştırma Makalesi

Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi 1151-1168

Muazes Erbay, Osman Aktan

Ergenlerde Bilişim Teknolojileri Kullanımının Öz-Belirleme Kuramı Perspektifinde İncelenmesi*

Adolescents' Use of Information Technologies: A Self-Determination Perspective

İlker Kaba, Türkan Doğan

Yazar Bilgileri

İlker Kaba 
Dr., Psikolojik Danışman, Özel
Tarsus Amerikan Koleji,
ikabapdr@gmail.com

Türkan Doğan 
Prof. Dr., Hacettepe
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
trkndgn@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmada, ergenlerin bilişim teknolojileri kullanma ve temel psikolojik ihtiyaç düzeylerinin, ergenlerin bazı sosyo-demografik özellikleri, bilişim teknolojileri kullanım sıklıklarının ve bilişim teknolojileri kullanım amaçlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Bilişim Teknolojileri Kullanım Ölçeği ve İhtiyaç Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Ankara ve Mersin İllerindeki liselerde 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde, kolay ulaşılabilen örneklem yöntemiyle ulaşılan 508 ergenden veriler toplanmıştır. Sınıf düzeyi ile BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde; İDÖ-Yeterlik ve İDÖ-İlişkisel faktörlerinden alınan ortalama puanların ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Aile aylık geliri ile BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen ve BTKÖ genelinden; İDÖ-Özerklik, İDÖ-Yeterlik, İDÖ-İlişkisel faktörlerinden ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca ergenlerin teknolojik aygıt kullanım sıklıkları ve teknolojik aygıt kullanım amaçları belirlenmiştir. Bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Bilişim Teknolojileri
Teknoloji Kullanımı
Psikolojik İhtiyaçlar
İhtiyaç Doyumu
Ergenlik

Keywords
Information Technologies
Use of Technology
Psychological Needs
Need Satisfaction
Adolescent

Makale Geçmişi
Geliş: 26.02.2022
Düzeltilme: 24.06.2022
Kabul: 18.07.2022

ABSTRACT

In this research, it is aimed to determine the level of use of information technologies and basic psychological needs of adolescents, some socio-demographic characteristics of adolescents, the frequency of use of information technologies and their intentions. The study was carried out with the screening model, which is one of the quantitative research methods. Personal Information Form, Information Technologies Usage Scale, and Need Satisfaction Scale were used in the research. Data were collected from 508 adolescents in high schools in Ankara and Mersin provinces in the 2019-2020 academic year, using convenience sampling method. It was determined that the class level and the average scores obtained from the class level and the ITUS-UTDA factor and the overall ITUS were positively; the mean scores from the NSS-Competence and NSS-Relatedness factors and the mean scores from the overall, NSS were negatively and significantly correlated. From family monthly income and ITUS-UTDA factor and ITUS in overall, it was found that the mean scores obtained from the NSS-Autonomy, NSS-Competence, NSS-Relatedness factors, and the overall NSS were positively and significantly correlated. In addition, adolescents' use of technological devices and their purposes were determined. The findings were discussed within the framework of the literature and suggestions were presented.

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Kaba, İ. & Doğan, T. (2022). Ergenlerde bilişim teknolojileri kullanımının öz-belirleme kuramı perspektifinde incelenmesi. *TEBD*, 20(3), 701-729. <https://doi.org/10.37217/tebd.1079665>

Giriş

Bilişim teknolojileri, her yaştan insanın yaşamında önemli yere sahip olduğu gibi gençler için de gündelik yaşantılarının vazgeçilmez bir rutini ve alışkanlığıdır. Mobil/akıllı telefon, bilgisayar, tablet, televizyon, internet, dijital/çevrim içi oyunlar ve sosyal medya ağları başta olmak üzere birçok bilişim teknolojisi ürünü vardır. Gençler araştırma yapmak, bilgiye erişmek, ders çalışmak, yabancı dil öğrenmek, sosyalleşmek gibi pek çok aktiviteyle teknolojiyi yaşantılarını kolaylaştırmak ve teknolojiden fayda sağlamak için kullanmaktadır. Ergenler, internet gibi farklı ve hızlı seçenekler sunan bir o kadar da günlük iletişim pratiğinin gelişmesini engelleyebilecek kaynaklara aşırı şekilde yönlenebilmektedir. Sayılamayacak kadar avantajı ve yararı bulunan bilişim teknolojilerinin aşırı ve problemlili kullanımı ise ruhsal, bedensel ve bilişsel pek çok probleme neden olabilmektedir (Kaba ve Doğan, 2021).

Dünyadaki internetin %25'inden fazlası Avrupa Kıtası'nda kullanılmaktadır ve Avrupa'nın genel nüfusunun %53,4'ü internet kullanıcısıdır (Office for National Statistics [ONS], 2018). İnterneti ve bilişim teknolojilerini kullanan kullanıcı sayısı her geçen gün artmakta olup 1993 senesinde, dünyada internet kullanıcı sayısı 900 bin iken, 2000 senesinde bu sayı 304 milyona, 2007 yılında 1.35 milyara, 2018 yılı itibariyle ise dünya genelindeki internet kullanıcısı 4 milyar 200 bine ulaşmıştır ve bu sayı, dünya nüfusunun %53'ünü oluşturmaktadır (We are Social, 2018). Türkiye'de 84.69 milyonluk toplam nüfusun, 65.80 milyonu internet kullanıcısıdır. İnternet kullanıcılarından 60 milyonun aktif olarak sosyal ağları kullandıkları ve mobil aygıt kullanıcılarının da 77 milyon olduğu bilinmektedir. Türkiye'de en çok kullanılan ilk beşteki sosyal medya uygulamalarının sırasıyla %94,5 ile Youtube, %89,5 ile Instagram, %87,5 ile WhatsApp, %79 ile Facebook ve %72,5 ile Twitter olduğu görülmektedir (Çömlekçi ve Başol, 2019; We are Social, 2021).

Bireyler, özellikle de çocuklar ve ergenler evde ya da mobil cihazlarla internete hemen hemen her yerde bağlanabilmekte, akıllı telefonlar başta olmak üzere bilişim teknolojisi ürünlerini yaygın şekilde kullanmaktadır. Bu bağlamda bilişim teknolojileri ve internet kullanımı, dijital oyunlar, ergenlerin günlük hayatlarını, iletişim becerilerini, akademik başarılarını ve psikolojik sağlıklarını önemli ölçüde etkileyen ve araştırmacıların ilgilendiği ve araştırma yaptığı güncel konular haline gelmiştir.

Ögel (2017), internet kullanım düzeyini aşamalı olarak şöyle açıklamıştır:

1. İhtiyaç için interneti kullanma: Kullanıcı, interneti sadece gerektiği ve zorunlu anlarda kullanmaktadır.
2. Düzenli ve sık şekilde interneti kullanma: İnternet, kullanıcı için bir eğlence aracıdır. Birey, serbest vakitlerini internette değerlendirir.

3. Problemlı internet kullanımı: İnternet kullanımı, kişinin hayatında birtakım sorunlar meydana getirir. İnternetin problemlı/kötüye kullanımı veya aşırı kullanımı terimleri de bu aşamada devreye girmektedir fakat internet bağımlılığı henüz söz konusu olmamıştır.
4. İnternet bağımlılığı: "Patolojik internet kullanımı", "siber bağımlılık" ve "kompulsif internet kullanımı" gibi terimler de bu düzeyde yer almaktadır.

Yukarıdaki sıralama bağlamında problemlı teknoloji kullanımı ve teknoloji bağımlılığının, öğrencilerin üretkenliklerine ket vurduğu, başarısızlıklara neden olduğu, ergenlerin fiziki, sosyal, psikolojik ve zihinsel gelişimlerini negatif olarak etkilediği değerlendirilmektedir (Baltacı, Akbulut ve Yılmaz, 2021; Caplan, 2002). Arca'nın (2022) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin kullandığı bilişim teknolojileri araçlarının televizyon (%96,9), kendine ait cep telefonu (%47,1) ve kendine ait bilgisayar/tablet (%31,3) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %26,2'sinin internet bağımlısı, %17,2'sinin hafif derecede bağımlı, %7,8'inin orta derecede bağımlı ve %1,1'inin ise şiddetli derecede bağımlı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin son 12 ay içerisindeki kas iskelet sistemi sorunlarının başında %61,3 ile boyun ağrıları gelirken, %31,2 ile bel ağrıları gelmiştir. İnternet bağımlılarının son bir yılda yaşadıkları kas iskelet sistemi ağrılarının tüm vücut bölgelerinde, son yedi gün içinde yaşadıkları kas iskelet sistemi ağrılarının da dirsekler hariç diğer tüm vücut bölgelerinde bağımlı olmayan gruba göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalarda; problemlı teknoloji kullanımının yeme bağımlılığı, obezite, kas-iskelet sistemi ağrıları, fiziksel etkinliklerde azalma, akademik erteleme, akademik başarısızlık, olumsuz okul yaşantıları, olumsuz ruh sağlığı belirtileri ve sağlıksız aile ilişkileri gibi fiziksel, sosyal ve psikolojik sorunlar meydana getirdiği görülmektedir (Arca, 2022; Budak, 2016; Çırak, Yetiş ve Gürbüz, 2018; Demir ve Kutlu, 2017; Lin, Hsiao, Liu ve Yen, 2020; Özcan, Özdil ve Küçük-Öztürk, 2020; Peng vd., 2019). Tüm bunların yanı sıra teknolojinin sağlıklı kullanımı; çocukların ve ergenlerin deneyimlerini zenginleştirmelerine, iletişimlerinin artmasına, bilgiye kolaylıkla ulaşabilmelerine ve bilgi toplarken okuma, yazma, sınıflandırma, paylaşım gibi becerilerini kullanmalarına destek sağlamaktadır (Balıkçı, 2018; Caplan, 2002; Deschamps ve McNutt, 2016; Kop ve Yiğit, 2017).

21. yüzyılda insanların, bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmelerle kaliteli bir yaşam için oldukça yoğun çaba sarf ettikleri görülmektedir. Teknolojik gelişmelerin artmasıyla, teknoloji ve internetin sağlıklı ve kontrollü biçimde kullanılmasının önemi de artmaktadır. Özellikle sürekli değişim içinde bulunan ve kimlik kazanma sürecinde olan ergenlerin, teknolojik değişimlere uyum sağlayarak karşılaşacakları zorluklarla mücadele ederek ve kendi sorumluluklarını bilerek davranışlarını kontrol edebilmelerinin, güçlü özelliklerinin ve psikolojik ihtiyaçlarının farkında olmalarının oldukça önemli olduğu ifade edilebilir (Dursun, 2022).

Birçok araştırmacının ilgisini çeken problemler bilişim teknolojileri ve internet kullanımı ya da teknoloji bağımlılığının ortaya çıkıyor olması, çocuk ve ergenlerin karşılanmamış psikolojik ihtiyaçları ile ilgili olabilir. Yapılan çalışmalar, internet ve bilgisayar kullanımının yoğunlaşmasıyla birlikte gençlerin günlük yaşamda karşılayabilecekleri bazı psikolojik ihtiyaçlarını internet ve bilişim teknolojileri vasıtasıyla karşılamaya yöneldiğini göstermiştir (Shen, Liu ve Wang, 2013; Şahin ve Kesici, 2009). Bilgisayar ve internet üzerinden gereksinimlerini karşılamaya çalışan gençler, karşılanmayan gereksinimler sonucunda oluşan psikolojik ihtiyaç yoksunluğu duygusunu da yoğun bir biçimde yaşayabilmektedir (Canoğulları, 2014).

Temel psikolojik ihtiyaçları odak noktasına alan öz-belirleme kuramının temelinde kendini değerlendirme vardır ve kuram, insan davranışı üzerindeki içsel ilgi ve dışsal ödüllerin etkilerine odaklanmaktadır. Kuramda, duygusal, bilişsel ve davranışsal süreçleri anlamak için temel psikolojik ihtiyaçlar ve motivasyon yönelimi kullanılmaktadır (Deci ve Ryan, 1985a, 2000). Öz-belirleme kuramı, psikolojik işlevlere ve sosyal dinamiklere dayandırılmaktadır. Doğası gereği insanın, aktif şekilde ruhsal büyüme eğilimi olduğu öne sürülmektedir (Vansteenkiste ve Ryan, 2013).

Öz-belirleme kuramında; “özerklik”, “yeterlik/yetkinlik” ve “ilişkili olma/ilişkisellik” olarak isimlendirilen üç temel psikolojik ihtiyaç sıralanmıştır ve temel psikolojik ihtiyaçların doğuştan ve evrensel olduğu varsayılmaktadır (Coleman, 2000; Deci ve Ryan, 1985b). Öz-belirleme kuramına göre bu ihtiyaçların karşılanması, kişilerin büyümeleri, gelişmeleri, bütünleşmeleri, iyi olmaları ve psikolojik sağlıkları için oldukça gereklidir (Andersen, Chen ve Carter, 2000). Kişiler seçim yapma hissini, özerklik ihtiyacını destekleyici niteliği olan ortam ve mekanlarda yaşayabilmektedir (Deci, Connell ve Ryan, 1989; Williams, Frankel, Campbell ve Deci, 2000). Bunun yanı sıra kendi davranışlarını seçme, başlatma ve daha az baskı hissetme anlarında, öz-belirleme yaşanmaktadır. Farklı ortamlarda kurulan ve geliştirilen ilişkiler sebebiyle her ortamın özerklik destekleyiciliğinin derecesi değişmekte ve çevreden alınan özerklik desteği öz-belirlemeyi arttırmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2005). Özerklik, davranışlar başlatılırken ve düzenlenirken karar verme, iradeli olma ve tercih yapma şeklinde tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Ayrıca özerklik ihtiyacı, kendi kendini yönetme olarak da tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Yeterlik ihtiyacı, bireyin özerk olarak ortaya koyduğu ürünlerle çevresini etkileyebilme isteği ve bu şekilde çevresiyle olumlu bir etkileşimde bulunabilmesine yönelik ihtiyaçtır (Deci ve Ryan, 1985a; Kowal ve Fortier, 1999). Yeterlik ihtiyacı, istenen hedeflere ulaşma, yeteneklerini gösterebilmek için güven ve etkili olma hissi biçiminde de tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985a). İlişkili olma ihtiyacı ise sosyal bir varlık olan insanın diğer insanlarla etkileşimde olma ihtiyacıdır. Bireyin çevresindekilere özen göstererek çevresine dönük aidiyet algısını yaşamasıdır (Kowal ve Fortier, 1999). Ayrıca ilişkili olma, diğer bireylerle kurulan

gerçek bir bağlantı hissi, diğerleriyle ilgilenme ve başkaları tarafından ilgilenilme şeklinde de ifade edilmektedir (Baumeister ve Leary, 1995; Ryan, 1995).

Ergenlerin bilişim teknolojileri kullanımı ile temel psikolojik ihtiyaçlarının öz-belirleme kuramı çerçevesinde ele alındığı çok az çalışmaya rastlanması ve bu ilişkinin ortaya konulmasının alana katkı sağlayacağı düşüncesiyle bu çalışma planlanmıştır. Bu çıkış noktasından hareketle, ergenlerin bilişim teknolojileri kullanma ve temel psikolojik ihtiyaç düzeylerinin, ergenlerin bazı sosyo-demografik özellikleri, bilişim teknolojileri kullanım sıklıkları ve amaçlarının incelenmesi hedeflenmiştir. Problemlili ve aşırı teknoloji kullanmanın ne tür problemlere yol açabileceği ve yararlı teknolojik gelişmeleri kullanmaktan vazgeçmeden nasıl sağlıklı düzenlemeler yapılabileceği ve bu sürecin psikososyal etkileri, önemli bir çalışma alanıdır. Bu çerçevede yapılacak ve sorunların çözümüne katkı sağlayacak her araştırmanın kıymetli olduğu değerlendirilmektedir. Bu araştırmanın da yaygınlaşan bilişim teknolojileri kullanımının etkilerinin incelenmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, ergenlerin bilişim teknolojileri kullanma ve temel psikolojik ihtiyaç düzeylerinin ergenlerin bazı sosyo-demografik özellikleri, bilişim teknolojileri kullanım sıklıkları ve amaçlarının belirlenmesinin amaçlandığı ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmış bir araştırmadır. “İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir” (Karasar, 2015).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Ankara İli ve Mersin İli Tarsus İlçesinde öğrenimlerine devam eden ve uygulamayı kabul eden 508 ergen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu, farklı türlerdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler ya da lise mezuniyetlerinin üzerinden en fazla bir yıl geçmiş katılımcılar oluşturmuştur. Çalışma grubu belirlenirken Koronavirüs pandemisinin veri toplama süreçlerini zorlaştırmasından dolayı uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu durum araştırma açısından bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Çalışma grubunun bazı demografik özelliklerine dair frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Bazı Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

| <i>Değişkenler</i> | | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--------------------|------------------------|----------|----------|
| Cinsiyet | Erkek | 182 | 35,8 |
| | Kadın | 326 | 64,2 |
| Sınıf | Hazırlık Sınıfı | 6 | 1,2 |
| | 9. Sınıf | 123 | 24,2 |
| | 10. Sınıf | 90 | 17,7 |
| | 11. Sınıf | 101 | 19,9 |
| | 12. Sınıf | 168 | 33 |
| | Mezun | 20 | 4 |
| Lise | Anadolu İHL | 6 | 1,2 |
| | Anadolu Lisesi | 334 | 65,7 |
| | Fen Lisesi | 51 | 10 |
| | MTAL | 54 | 10,6 |
| | Özel Lise | 48 | 9,4 |
| | Sosyal Bilimler Lisesi | 12 | 2,4 |
| | Diğer | 3 | 0,6 |
| Toplam | | 508 | 100 |

Tablo 1’de verilen bilgilere göre, 508 katılımcının 326’sı (%64,2) kadın, 182’si (35,8) erkektir. Ayrıca katılımcıların %24,2’sinin 9. sınıfta olduğu ve katılımcıların %65,7’sinin Anadolu Lisesinde öğrenim gördükleri ve yaşlarının 13 ile 19 arasında değiştiği (Ortalama=15,93, standart sapma=1,44) belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu (KBF):

Çalışmaya katılan ergenlerin yaşları, cinsiyetleri, öğrenim gördükleri okul türleri, sınıf düzeyleri gibi demografik bilgiler ve bilişim teknolojileri kullanım süreleri ve amaçları ve benzeri değişkenler hakkında bilgi almak amacıyla araştırma kapsamında geliştirilmiştir.

Bilişim Teknolojileri Kullanım Ölçeği (BTKÖ):

BTKÖ, Kaba ve Doğan (2021) tarafından ergenlerin bilişim teknolojileri kullanım düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. “Dijital Oyun Oynama”, “Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı” ve “Sanal Yaşam Tercih” olmak üzere üç faktörden ve toplam 50 maddeden meydana gelmektedir. Ölçekte dokuz adet tersine çevrilmiş madde bulunmaktadır (Kaba ve Doğan, 2021).

BTKÖ, “1=kesinlikle katılmıyorum”, “2=katılmıyorum”, “3=kararsızım”, “4=katılıyorum”, “5=kesinlikle katılıyorum” olmak üzere beşli Likert tipinde tasarlanmıştır. Katılımcılar, ölçek maddelerinin karşısında kendilerine uygun olduğunu düşündükleri derecenin altındaki rakamı işaretlemektedir. Düz maddeler oldukları gibi, olumsuz maddeler ise tersinden puanlanır. Ölçeğin birinci faktöründeki puan aralığı 18-90; ikinci faktöründeki puan aralığı 22-110; üçüncü faktöründeki puan aralığı 10-50’dir. BTKÖ’de toplam puan da hesaplanabilir. BTKÖ’nün toplam puan aralığı ise 50-250’dir (Kaba ve Doğan, 2021). “Dijital Oyun Oynama” faktöründen yüksek puan alınması, ergen

bireyin dijital (çevrim içi) oyun oynama seviyesinin yüksek olduğu; “Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı” faktöründen yüksek puan alınması, ergen bireyin teknolojik aletleri, interneti ve sosyal medya platformlarını kullanım düzeyinin yüksek olduğu; “Sanal Yaşam Tercihi” faktöründen yüksek puan alınması, ergenlerin gerçek ilişki ve iletişimden çok, sanal yaşantıları ve ilişkileri tercih etme düzeylerinin yüksek olduğu; genel olarak ölçekten yüksek puan alınması ise katılımcının bilişim teknolojileri kullanma düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelir (Kaba ve Doğan, 2021).

BTKÖ'deki 50 maddenin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .94'tür. “Dijital Oyun Oynama” faktörünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .95; “Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı” faktörünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .92 ve “Sanal Yaşam Tercihi” faktörünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada BTKÖ'nün Cronbach Alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayılarının “Dijital Oyun Oynama” faktörü için .93, “Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı” faktörü için .90 ve “Sanal Yaşam Tercihi” faktörü için .82 olduğu görülmüştür. Tüm ölçek maddelerinin toplam iç tutarlık güvenilirlik katsayısı ise .91 olarak saptanmıştır.

İhtiyaç Doymu Ölçeği (İDÖ):

Deci ve Ryan (1991) tarafından öz-belirleme kuramına dayalı olarak kişilerin ihtiyaç doymalarını tespit edebilmek amacıyla geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Deci ve Ryan'dan aktaran Cihangir-Çankaya, 2005). İDÖ, Bacanlı ve Cihangir-Çankaya (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmış, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Toplam 21 maddeden oluşan ölçekte özerklik, yeterlik/yetkinlik ve ilişkili olma/ilişkisellik olmak üzere üç alt boyut yer almaktadır.

Ölçek, yedili Likert tipinde tasarlanmıştır (0=Hiç doğru değil, 7=Çok doğru). Ölçekten alt boyut toplam puanları ve ölçek toplam puanı elde edilmektedir. Ölçeğin tümü için 21-147; Özerklik alt boyutu için 7-49; Yetkinlik alt boyutu için 6-42; İlişkisellik alt boyutu için 8-56 arasında puanlar elde edilebilir. Katılımcıların aldığı yüksek puanlar, temel psikolojik ihtiyaç doymununun yüksek olduğunu; düşük puanlar ise temel psikolojik ihtiyaç doymununun düşük olduğunu ifade etmektedir.

Ölçeğin orijinal uyarlama çalışmasında alt boyutların iç tutarlık Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları özerklik alt boyutu için .71, yetkinlik alt boyutu için .60 ve ilişkisellik alt boyutu için .74 olarak belirlenmiştir. İDÖ'nün tüm maddelerinin toplanması ile toplam ihtiyaç doymu puanı elde edilmektedir. Toplam ihtiyaç puanı iç tutarlık güvenilirlik katsayısının ise .83 olduğu görülmüştür. Bu çalışmada İDÖ'nün Cronbach Alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayılarının ise özerklik alt boyutu için .69, yetkinlik alt boyutu için .63 ve ilişkisellik alt boyutu için .71 olduğu görülmektedir. Toplam ihtiyaç doymu iç tutarlık güvenilirlik katsayısının ise .82 olduğu bulunmuştur.

İşlem

Araştırma kapsamında öncelikle İhtiyaç Doyumu Ölçeği'ni kullanabilmek için gerekli izin alınmasının ardından çalışma için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan 25.06.2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıdaki 35853172-300 sayılı kararı ile etik komisyon izni ve ilgili İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden izinler alınmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Bilişim Teknolojileri Kullanım Ölçeği ve İhtiyaç Doyumu Ölçeği'nden oluşan veri toplama araçları hem matbu olarak çoğaltılmış hem de anket ve ölçeklerin çevrim içi formları hazırlanmıştır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir yolla seçilmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Ankara ve Mersin illerinde (Tarsus İlçesinde) uygulama yapılacak okullardan gerekli izinler alındıktan sonra katılımcılara, çalışmanın amacı ve içeriğiyle ilgili bilgi verilmiş ve öğrencilerden bilgilendirilmiş onay alınarak çalışmaya devam edilmiştir. Çevrim içi yapılan uygulamalarda da katılımcıların araştırmanın amacı hakkında bilgi sahibi olması sağlandıktan sonra katılımcılardan bilgilendirilmiş onay alınarak uygulamaya katılmaya gönüllü olanlardan veriler toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, yüz yüze ve çevrim içi olarak 13-19 yaş aralığındaki toplam 522 ergene uygulanmıştır. Uygulamalar yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışma için toplanan verilerin analizleri için IBM SPSS 18 paket programı kullanılmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra analizlerin yapılabilmesi için öncelikle uç değer ve kayıp veri açısından kontrol edilmiştir. Ergenlerin bilişim teknolojileri kullanma ve temel psikolojik ihtiyaç düzeylerinin belirlenmesinde betimleyici istatistiklerden (minimum ve maksimum puanlar, ortalama ve standart sapma puanları vb.) yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında toplanan verilerin normal dağılım ölçütlerini karşılayıp karşılamadığı normallik testleri, basıklık-çarpıklık değerleri, çoklu uç değerlerin belirlenmesi ve çoklu doğrusallık problemlerinin değerlendirilmesi ile belirlenmiştir. Değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi için Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular

Ergenlerin İDÖ ve BTKÖ Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

İDÖ ve BTKÖ'nün ortalama, standart sapma ve dağılımlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve Dağılımlarına İlişkin Betimsel Bulgular

| <i>Değişkenler</i> | <i>Min.</i> | <i>Maks.</i> | <i>X</i> | <i>Ss</i> | <i>Çarpıklık</i> | <i>Basıklık</i> |
|-------------------------------|-------------|--------------|----------|-----------|------------------|-----------------|
| İDÖ - Özerklik | 6 | 42 | 29,20 | 6,92 | -0,38 | 0,24 |
| İDÖ - Yeterlik | 6 | 42 | 27,76 | 6,33 | -0,17 | 0,30 |
| İDÖ - İlişkisellik | 15 | 63 | 44,09 | 10,18 | -0,08 | -0,58 |
| İDÖ Toplam | 31 | 147 | 101,13 | 19,77 | -0,15 | -0,13 |
| BTKÖ - Dijital Oyun Oynama | 26 | 78 | 40,94 | 10,22 | 0,79 | 0,17 |
| BTKÖ - Tekn. Aygıt. Uyg. Kul. | 25 | 100 | 56,03 | 16,80 | 0,19 | -0,71 |
| BTKÖ - Sanal Yaşam Tercihi | 14 | 41 | 28,52 | 3,46 | 0,69 | 1,39 |
| BTKÖ Toplam | 81 | 211 | 125,49 | 23,97 | 0,18 | -0,48 |

Tablo 2 incelendiğinde, çarpıklık değerlerinin -.08 ile .79 arasında; basıklık değerlerinin ise -.13 ile 1,39 arasında değiştiği görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2 aralığında olması beklendiği (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2012) için verilerin normal dağılımdan sapma göstermediği ifade edilebilir.

Korelasyon Analizlerine İlişkin Bulgular

Ergenlerin İDÖ'den ve BTKÖ'den aldıkları ortalama puanların, sınıf düzeyleri ve aile aylık geliri ile ilişkileri Spearman Korelasyon Analizi ile belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların İDÖ'den ve BTKÖ'den Aldıkları Ortalama Puanların, Sınıf Düzeyleri ve Aile Aylık Geliri ile İlişkinine İlişkin Bulgular

| <i>Değişkenler</i> | <i>Sınıf Düzeyi</i> | <i>Ailenin Aylık Ortalama Geliri</i> |
|-------------------------------|---------------------|--------------------------------------|
| İDÖ - Özerklik | -.03 | .10* |
| İDÖ - Yeterlik | -.13** | .14** |
| İDÖ - İlişkisellik | -.10* | .15** |
| İDÖ - Toplam | -.09* | .15** |
| BTKÖ - Dijital Oyun Oynama | .07 | .08 |
| BTKÖ - Tekn. Aygıt. Uyg. Kul. | .27** | .13** |
| BTKÖ - Sanal Yaşam Tercihi | .07 | -.05 |
| BTKÖ - Toplam | .23** | .12** |

*p<.05, **p<.01

Tablo 3'e göre, sınıf düzeyi ile İDÖ-Yeterlik faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=-.13$, $p<.05$), İDÖ-İlişkisellik faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=-.10$, $p<.05$) ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların ($r_s=-.09$, $p<.05$) negatif yönde; BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen ($r_s=.27$, $p<.05$) ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların ($r_s=.23$, $p<.05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yeterlik ihtiyacı, ilişkisellik ihtiyacı ve ihtiyaç doyumu toplamı ile sınıf düzeyi negatif yönde ilişkilidir.

Aile aylık geliri ile İDÖ-Özerklik faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.10$, $p<.05$), İDÖ-Yeterlik faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.14$, $p<.05$), İDÖ-İlişkisellik faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.15$, $p<.05$), İDÖ genelinden alınan ortalama puanların ($r_s=.15$, $p<.05$), BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.13$, $p<.05$) ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların ($r_s=.12$, $p<.05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu gözlenmektedir.

Ergenlerin İDÖ'den ve BTKÖ'den aldıkları ortalama puanların, teknolojik aygıtları kullanım sıklıkları ile ilişkisi Spearman Korelasyon Analizi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların İDÖ'den ve BTKÖ'den Aldıkları Ortalama Puanların, Teknolojik Aygıtları Kullanım Sıklıkları ile İlişisine İlişkin Bulgular

| <i>Değişkenler</i> | <i>Mobil/Akıllı Telefon (Cep Telefonu)</i> | <i>Tablet</i> | <i>Dizüstü Bilgisayar (Laptop)</i> | <i>Masaüstü Bilgisayar</i> |
|-------------------------------|--|---------------|------------------------------------|----------------------------|
| İDÖ - Özerklik | .02 | .10* | .11* | -.02 |
| İDÖ - Yeterlik | -.05 | .11* | .16** | .01 |
| İDÖ - İlişkiselik | .00 | .05 | .15** | .01 |
| İDÖ - Toplam | .00 | .10* | .15** | .00 |
| BTKÖ - Dijital Oyun Oynama | .10* | .08 | .01 | .16** |
| BTKÖ - Tekn. Aygıt. Uyg. Kul. | .42** | .00 | .05 | -.03 |
| BTKÖ - Sanal Yaşam Tercihi | .11* | .07 | -.08 | .01 |
| BTKÖ - Toplam | .34** | .04 | .03 | .04 |

*p<.05, **p<.01

Tablo 4'e göre, mobil/akıllı telefon kullanım sıklığı ile BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.42$, $p<.05$), BTKÖ-Sanal Yaşam Tercihi faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.11$, $p<.05$) ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların ($r_s=.34$, $p<.05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu gözlenmektedir. Tablet kullanım sıklığı ile İDÖ-Özerklik faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.10$, $p<.05$), İDÖ-Yeterlik faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.11$, $p<.05$), İDÖ genelinden alınan ortalama puanların ($r_s=.10$, $p<.05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Dizüstü bilgisayar kullanım sıklığı ile İDÖ-Özerklik faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.11$, $p<.05$), İDÖ-Yeterlik faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.16$, $p<.05$), İDÖ-İlişkiselik faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.15$, $p<.05$), İDÖ genelinden alınan ortalama puanların ($r_s=.15$, $p<.05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu gözlenmektedir. Masaüstü bilgisayar kullanım sıklığı ile BTKÖ-Dijital Oyun Oynama faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.16$, $p<.05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir.

Ergenlerin İDÖ'den ve BTKÖ'den aldıkları ortalama puanların, teknolojik aygıt kullanım amaçları ile ilişkisi Spearman Korelasyon Analizi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların İDÖ'den ve BTKÖ'den Aldıkları Ortalama Puanların, Teknolojik Aygıt Kullanım Amaçları ile İlişisine İlişkin Bulgular

| | <i>Teknolojik Aygıt Kullanım Amaçları</i> | | | | | |
|--------------------|---|----------------------------|---------------------|------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|
| | <i>Oyun oynamak</i> | <i>İnternete bağlanmak</i> | <i>Sosyal ağlar</i> | <i>İletişim kurmak</i> | <i>Eğlenmek/Vakit geçirmek</i> | <i>Canlı ders/EBA/Uzaktan eğitim</i> |
| İDÖ - Özerklik | .07 | .12** | .07 | .06 | .10* | -.02 |
| İDÖ - Yeterlik | .07 | .08 | .04 | .11* | .05 | .09* |
| İDÖ - İlişkisellik | .06 | .18** | .19** | .18** | .19** | .02 |
| İDÖ - Toplam | .07 | .16** | .14** | .15** | .15** | .03 |
| BTKÖ - DOO | .50** | .05 | .09* | -.01 | .17** | -.03 |
| BTKÖ - TAUK | .14** | .25** | .45** | .25** | .40** | -.07 |
| BTKÖ - SYT | .13** | .00 | .05 | -.13** | .02 | .06 |
| BTKÖ - Toplam | .32** | .21** | .36** | .15** | .36** | -.06 |

*p<.05, **p<.01

Tablo 5'e göre, oyun oynamak amacıyla teknolojik aygıt kullanma ile BTKÖ-Dijital Oyun Oynama faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.50$, $p<.05$), BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.14$, $p<.05$), BTKÖ-Sanal Yaşam Tercihi faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.13$, $p<.05$), BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların ($r_s=.32$, $p<.05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır.

İnternete bağlanmak amacıyla teknolojik aygıt kullanma ile İDÖ-Özerklik faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.12$, $p<.05$), İDÖ-İlişkisellik faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.18$, $p<.05$), İDÖ genelinden alınan ortalama puanların ($r_s=.16$, $p<.05$), BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.25$, $p<.05$), BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların ($r_s=.21$, $p<.05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu gözlenmektedir.

Sosyal ağları kullanmak amacıyla teknolojik aygıt kullanma ile İDÖ-İlişkisellik faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.19$, $p<.05$), İDÖ genelinden alınan ortalama puanların ($r_s=.14$, $p<.05$), BTKÖ-Dijital Oyun Oynama faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.09$, $p<.05$), BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.45$, $p<.05$), BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların ($r_s=.36$, $p<.05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. İletişim kurmak amacıyla teknolojik aygıt kullanma ile İDÖ-Yeterlik faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.11$, $p<.05$), İDÖ-İlişkisellik faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.18$, $p<.05$), İDÖ genelinden alınan ortalama puanların ($r_s=.15$, $p<.05$), BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.25$, $p<.05$), BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların ($r_s=.15$, $p<.05$) pozitif; BTKÖ-Sanal Yaşam Tercihi faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=-.13$, $p<.05$) negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu gözlenmektedir. Eğlenmek/vakit geçirmek amacıyla teknolojik aygıt kullanma ile İDÖ-Özerklik faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.10$, $p<.05$), İDÖ-İlişkisellik faktöründen alınan ortalama

puanların ($r_s=.19$, $p<.05$), İDÖ genelinden alınan ortalama puanların ($r_s=.15$, $p<.05$), BTKÖ-Dijital Oyun Oynama faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.17$, $p<.05$), BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.40$, $p<.05$), BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların ($r_s=.36$, $p<.05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Canlı ders/EBA/Uzaktan eğitim amacıyla teknolojik aygıt kullanma ile İDÖ-Yeterlik faktöründen alınan ortalama puanların ($r_s=.09$, $p<.05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle ergenlerin teknolojik aygıtları canlı ders/EBA/uzaktan eğitim için kullanımları arttıkça yeterlik ihtiyaç doyum düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir.

Tartışma

Bu çalışmada, ergenlerin bilişim teknolojileri kullanma ve temel psikolojik ihtiyaç düzeylerinin, ergenlerin bazı sosyo-demografik özellikleri, bilişim teknolojileri kullanım sıklıklarının ve bilişim teknolojileri kullanım amaçlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, sınıf düzeyi ile BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, ergenlerin teknolojik aygıtları ve uygulamaları kullanım düzeyleri ve bilişim teknolojileri kullanım düzeyleri, sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir biçimde değişmektedir. Alanyazın incelendiğinde sınıf düzeyi ile teknolojik aygıtların ve uygulamalarının kullanım düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunan çalışmalar olduğu görülmektedir. Çam ve İşbulan'ın (2012) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada sınıf düzeyleri ile sosyal ağlar toplam bağımlılık puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuş, genel olarak sınıf düzeyi arttıkça bağımlılık düzeyinin de arttığı; sınıf puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puana son sınıf öğrencilerin sahip olduğu görülmüştür. Benzer bulgulara ulaşıldığı görülen Özgür'ün (2013) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmasında da sınıf düzeyi ile sosyal ağ bağımlılık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Öte yandan alanyazında sınıf düzeyi ile teknolojik aygıtların ve uygulamalarının kullanım düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmayan çalışmalar olduğu da görülmektedir. Örneğin Aksoy-Akbaş (2022) lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada internet bağımlılığı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Toraman'ın (2013) 9, 10, 11. sınıf lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada sınıf düzeyi ile internet bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Yine aynı çalışmada sınıf düzeyi ile sosyal ağ kullanım düzeyleri arasında da anlamlı bir fark görülmemiştir. Akyürek'in (2020) gerçekleştirdiği çalışmada da sınıf düzeyi ile öğrencilerin akıllı telefon bağımlılığı düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını görülmüştür. Benzer şekilde başka çalışmalarda da (Bağcı, 2018; Çalışkan, Yalçın, Aydın ve Ayık, 2017; Eryılmaz, Sarıçayır ve Yıldız, 2020) sınıf düzeyi ile teknolojik aygıtların ve uygulamalarının kullanım düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Sınıf düzeyi ile İDÖ-Yeterlik ve İDÖ-İlişkiselik faktörlerinden alınan ortalama puanların ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Diğer bir deyişle, ergenlerin yeterlik, ilişkiselik ve ilişki doyum düzeyleri, sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak negatif yönde anlamlı bir biçimde değişmektedir. Alanyazın incelendiğinde araştırma bulgularıyla tutarlılık gösteren çalışmaların görülmesinin yanı sıra sınıf düzeyi ile İlişki Doyumu Ölçeği puan ortalamaları arasında pozitif ilişkinin saptanan ya da anlamlı bir fark saptanmayan çalışmalar olduğu da görülmektedir. Sarı, Yenigün, Altıncı ve Öztürk'ün (2011) çalışmasında sınıf ve özerklik ihtiyacı, sınıf ve ilişki ihtiyacı, özerklik ve yeterlik ihtiyaçları, özerklik ve ilişki ihtiyaçları, yeterlik ve ilişki ihtiyaçları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bilir'in (2017) araştırmasında da Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği puanının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda ise katılımcıların puan ortalamaları arasında tüm alt boyutlarda anlamlı düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur. Keser'in (2018) çalışmasının sonuçlarına göre temel psikolojik ihtiyaç doyumundan yetkinlik ihtiyacı doyumunun katılımcıların sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Görüldüğü üzere temel psikolojik ihtiyaç doyumunun sınıf düzeyine göre farklılaşması hakkındaki alanyazın bulgularının birbirleriyle tutarlı değildir.

Aile aylık geliri ile BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Daha farklı bir ifade ile öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyleri arttıkça, bilişim teknolojileri kullanım düzeyleri de bir artmaktadır. Bu sonuç, gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarına teknolojik aygıt ve internet gibi imkanları daha fazla sağlıyor olması ile açıklanabilir. Alanyazın incelendiğinde ailenin aylık geliri ile teknolojik aygıtların ve uygulamalarının kullanım düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunan çalışmalar olduğu görülmektedir. Toraman'ın (2013) çalışmasında aile aylık gelir durumu ile internet bağımlılık düzeyi arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. İnternet bağımlılık düzeyinin aile gelir düzeyi ile doğru orantılı olarak arttığı görülmüştür. Yine aynı çalışmada aile aylık gelir durumu ile sosyal ağ kullanım düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve aylık gelir durumu arttıkça katılımcıların sosyal ağ kullanma düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Benzer şekilde başka çalışmalarda da (Aksoy-Akbaş, 2022; Bayraktar, 2001; Erdemir, 2021; Tanrıverdi, 2012; Topal, Şahin ve Topal, 2018) ailenin aylık geliri ile teknolojik aygıtların ve uygulamalarının kullanım düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra alanyazında ailenin aylık geliri ile teknolojik aygıtların ve uygulamalarının kullanım düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmayan çalışmalar olduğu da görülmektedir. Delibaş'ın (2019) yaptığı araştırmaya katılan öğrencilerin bağımlılık puanları ile aile gelir durumları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Benzer şekilde başka çalışmalarda da

(Eryılmaz vd., 2020; İnan, 2010; Teke, 2019) ailenin aylık geliri ile teknolojik aygıtların ve uygulamalarının kullanım düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Aile aylık geliri ile İDÖ-Özerklik, İDÖ-Yeterlik, İDÖ-İlişkiselik faktörlerinden ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ergenlerin yeterlik, ilişkiselik ve ilişki doyum düzeyleri, ailelerinin aylık gelirine bağlı olarak pozitif yönde anlamlı bir biçimde değişmektedir. Aile aylık geliri arttıkça ergenlerin özerklik, yeterlik, ilişkiselik ve genel ihtiyaç doyumu düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Keser'in (2018) araştırmasının bulgusu ile bu araştırmanın bulgusunun benzerlik gösterdiği ve üç ihtiyaç doyumu puan ortalamasının da aile aylık gelirine göre pozitif yönde farklılaştığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra Bayraktar'ın (2001) yaptığı çalışmanın bulgularının bir bölümünün bu araştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği, bir bölümünün ise benzerlik göstermediği görülmektedir. Bayraktar (2001), katılımcıların temel psikolojik ihtiyaçlardan özerklik ihtiyacı ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğunu, yeterlik ve ilişki ihtiyacı ile aile gelir düzeyi arasında ise anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Toprak'ın (2014) araştırmasının sonucunda da ergenlerin sosyoekonomik durumu ile toplam psikolojik ihtiyaç doyumu puanlarında anlamlı fark görülmemiştir. Aynı çalışmada ergenlerde özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaç doyumu puanları ile sosyoekonomik durumu puanları arasında anlamlı farklılara rastlanmamıştır.

Masaüstü bilgisayar kullanımı ile BTKÖ-Dijital Oyun Oynama faktöründen alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle ergenlerin masaüstü bilgisayar kullanımları arttıkça dijital oyun oynama düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir. Masaüstü bilgisayarların daha çok oyun oynamak amaçlı kullanıldığı ve ergenlerin problemleri internet kullanımı davranışı gösterme ve oyun oynama bağımlılığı eğilimlerinin arttığı söylenebilir. Mobil/akıllı telefon kullanımı ile BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı ve BTKÖ-Sanal Yaşam Tercihi faktörlerinden ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Ergenlerin teknolojik aygıtları ve uygulamaları, sanal yaşam tercihi ve bilişim teknolojileri kullanımı ile mobil/akıllı telefon kullanımları arasında pozitif bir korelasyon vardır. Diğer bir deyişle ergenlerin mobil/akıllı telefon kullanımları arttıkça teknolojik aygıtları ve uygulamalarını kullanma, sanal yaşam tercihi ve genel bilişim teknolojileri kullanım düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir. Mobil/akıllı telefon kullanan ergenlerin problemleri internet kullanımı davranışı gösterme ve oyun oynama bağımlılığı eğilimlerinin arttığı söylenebilir.

Özellikle ergenlerin büyük bir bölümünün cep telefonu vasıtasıyla internete bağlanabilmeleri, günün her saatini oyun oynama potansiyeli haline getirmektedir (Dursun ve Çapan, 2018). Oyun oynama sürecinde, doyumun artışı ile yaşanabilecek aşırı oyun oynama isteği ve bunun sonucunda da bilgisayar oyun bağımlılığının ortaya çıktığı bilinmektedir (Horzum, Ayas ve Balta, 2008). Alanyazın

incelendiğinde Akyürek'in (2020) çalışmasında öğrencilerin akıllı telefon bağımlılığına ilişkin algıları ile kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Aljomaa, Qudah, Albursan, Bakhiet ve Abduljabbar'ın (2016) araştırmasında öğrencilerin %48'inin akıllı telefon bağımlısı olduğu bulunmuştur. Demir ve Kutlu'nun (2017) yaptıkları araştırmadan elde edilen sonuca göre akıllı telefona sahip olan ergenlerin internet bağımlılık düzeyleri akıllı telefona sahip olmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kuyucu'nun (2017) çalışmasında katılımcıların "Akıllı Telefon Bağımlılık Ölçeği"nin faktörlerine yönelik görüşlerinin cep telefonu kullanım süresi açısından fark gösterip göstermediği incelenmiş ve hiçbir faktöre ilişkin görüşlerin, katılımcıların cep telefonu kullanma süresine göre fark göstermediği belirlenmiştir. Yusufoglu (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin akıllı telefonla fazla zaman geçirdikleri; akıllı telefonların kişileri, umdukları sosyalleşme düzeyine getirmediği ve kişiler üzerinde ciddi bir bağımlılık duygusu yarattığı sonuçlarına varılmıştır.

Tablet kullanımı ile İDÖ-Özerklik ve İDÖ-Yeterlik faktöründen ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ergenlerin özerklik, yeterlik ve ihtiyaç doyumu düzeyleri ile tablet kullanımları arasında pozitif bir korelasyon vardır. Diğer bir deyişle ergenlerin tablet kullanımları arttıkça özerklik, yeterlik ve genel ihtiyaç doyumu düzeylerinin de arttığı ve ergenlerin tablet kullanmasının özerklik, yeterlik ve ihtiyaç doyumlarını karşıladıkları söylenebilir. Dizüstü bilgisayar kullanımı ile İDÖ-Özerklik, İDÖ-Yeterlik ve İDÖ-İlişkisellik faktörlerinden ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin özerklik, yeterlik, ilişkisellik ve ihtiyaç doyumu düzeyleri ile dizüstü bilgisayar kullanımları arasında pozitif bir korelasyon vardır. Diğer bir ifadeyle ergenlerin dizüstü bilgisayar kullanımları arttıkça özerklik, yeterlik, ilişkisellik ve genel ihtiyaç doyumu düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Öğrencilerin dizüstü bilgisayar kullanmasının özerklik, yeterlik, ilişkisellik ve ihtiyaç doyumlarını karşıladıkları söylenebilir.

Oyun oynamak için teknolojik aygıt kullanma ile BTKÖ-Dijital Oyun Oynama, BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı ve BTKÖ-Sanal Yaşam Tercihi faktörlerinden ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle ergenlerin dijital oyun oynama, teknolojik aygıtları ve uygulamalarını kullanma, sanal yaşam tercihi ve genel bilişim teknolojileri kullanım düzeyleri arttıkça teknolojik aygıtları oyun oynamak amacıyla daha fazla kullandıkları ifade edilebilir. İnternete bağlanmak için teknolojik aygıt kullanma ile BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Diğer bir deyişle ergenlerin teknolojik aygıtları internete bağlanmak için kullanımları arttıkça teknolojik aygıtları ve uygulamalarını kullanma ve genel bilişim teknolojileri

kullanım düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir. Sosyal ağlar için teknolojik aygıt kullanma ile BTKÖ-Dijital Oyun Oynama ve BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktörlerinden ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle ergenlerin dijital oyun oynama, teknolojik aygıtları ve uygulamalarını kullanma ve genel bilişim teknolojileri kullanım düzeyleri arttıkça teknolojik aygıtları sosyal ağlar için daha çok kullandıkları ifade edilebilir. İletişim kurmak için teknolojik aygıt kullanma ile BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif; BTKÖ-Sanal Yaşam Tercihi faktöründen alınan ortalama puanların negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle ergenlerin teknolojik aygıtları ve uygulamalarını kullanma ve genel bilişim teknolojileri kullanım düzeyleri arttıkça teknolojik aygıtları iletişim kurmak için daha çok kullandıkları ifade edilebilir. Öte yandan ergenlerin teknolojik aygıtları iletişim kurmak için kullanımları arttıkça sanal yaşam tercihi düzeylerinin azaldığı ifade edilebilir. Eğlenmek/vakit geçirmek için teknolojik aygıt kullanma ile BTKÖ-Dijital Oyun Oynama ve BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktörlerinden ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle ergenlerin dijital oyun oynama, teknolojik aygıtları ve uygulamalarını kullanma ve genel bilişim teknolojileri kullanım düzeyleri arttıkça teknolojik aygıtları eğlenmek/vakit geçirmek için daha çok kullandıkları ifade edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde Günlü'nün (2016) yaptığı çalışmada ergenlerin internet kullanım süreleri arttıkça problemlerli internet kullanım düzeylerinin de arttığı bulunmasının yanı sıra ergenlerin en çok cep telefonu ile internet kullandığı saptanmıştır. Ayrıca ergenlerin interneti en çok eğlenmek-vakit geçirmek için kullandığı belirlenmiştir. Eğlenme-vakit geçirme ile iletişim kurma amaçlı internet kullanan ergenlerin bilgi elde etme amaçlı internet kullananlara göre daha yüksek problemlerli internet kullanım düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Delibaş'ın (2019) araştırmasında öğrencilerin günlük olarak telefon, bilgisayar ve televizyona harcadıkları sürenin bağımlılık puanları ile ilişkisi incelenmiş ve akıllı telefonla günlük olarak internete bağlanma süresi ile akıllı telefon, sosyal medya ve internet bağımlılığının pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Dursun ve Çapan'ın (2018) yaptığı çalışmada ergenlerin interneti en çok; sosyal medyayı kullanmak (%37,4), ödev yapmak (%25,2), oyun oynamak (%17,1) ve sohbet etmek (%16,8) için tercih ettikleri görülmüştür. Campbell (2005) tarafından yapılan çalışmada da ergen bireylerin interneti, oyun oynamak, sohbet etmek, bilgiye ulaşmak, araştırma yapmak amacıyla kullandıkları saptanmıştır.

İnternete bağlanmak için kullanma ile İDÖ-Özerklik ve İDÖ-İlişkisel faktörlerinden ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Diğer bir deyişle ergenlerin teknolojik aygıtları internete bağlanmak için kullanımları arttıkça

özerklik, ilişkisellik ve genel ihtiyaç doyum düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Sosyal ağlar için kullanma ile İDÖ-İlişkisellik faktöründen ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle ergenlerin teknolojik aygıtları sosyal ağlar için kullanımları arttıkça ilişkisellik ve genel ihtiyaç doyum düzeylerinin de arttığı söylenebilir. İletişim kurmak için kullanma ile İDÖ-Yeterlik ve İDÖ-İlişkisellik faktörlerinden ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle ergenlerin teknolojik aygıtları iletişim kurmak için kullanımları arttıkça yeterlik, ilişkisellik ve genel ihtiyaç doyum düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Eğlenmek/vakit geçirmek için kullanma ile İDÖ-Özerklik ve İDÖ-İlişkisellik faktörlerinden ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle ergenlerin teknolojik aygıtları eğlenmek/vakit geçirmek için kullanımları arttıkça özerklik, ilişkisellik ve genel ihtiyaç doyum düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Canlı Ders/EBA/Uzaktan Eğitim için kullanma ile İDÖ-Yeterlik faktöründen alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle ergenlerin teknolojik aygıtları canlı ders/EBA/uzaktan eğitim için kullanımları arttıkça yeterlik ihtiyaç doyum düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde Aslan'ın (2020) çalışma bulgusu ile araştırma bulgusunun benzerlik gösterdiği görülmüştür. Aslan (2020) tarafından yapılan çalışmada psikolojik ihtiyaçlardan ilişkili olma ihtiyacının doyumunu arttıkça sosyal medya bozukluğu puanlarının da arttığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra Okur'un (2019) çalışmasında temel psikolojik ihtiyaçların PİK'i negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Joo, Chung, Kang ve Lee (2016) yaptıkları çalışmada, yeterlik ve özerklik ihtiyaçlarının Facebook bağımlılığını yordadığı ve temel psikolojik ihtiyaçların katılımcıların Facebook kullanımını devam ettirmelerinde etkili olduğu bulunmuştur. Canoğulları ve Güçray'ın (2017) çalışmasında internet bağımlılık düzeyi düşük olan ergenlerin yüksek olan ergenlere göre özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarına daha fazla gereksinim duyduklarını ve internetin ergenlerin bu ihtiyaçlarını doyurduğunu belirtmişlerdir. Can ve Zeren (2019) ise ergenlerin internet bağımlılık düzeyleri ile temel psikolojik ihtiyaç düzeylerinin negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Araştırma bulgusuyla benzerlik göstermeyen Kürker'in (2021) çalışmasında ise temel psikolojik ihtiyaçlar doyumunu ile sosyal medya bağımlılığı arasında düşük düzeyli negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Öte yandan teknolojik aygıtları kullanma amaçlarından biri olan Canlı Ders/EBA/Uzaktan Eğitim için kullanma ile İDÖ-Yeterlik faktöründen alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Alanyazında bu değişkenlerin birlikte incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Canlı Ders/EBA/Uzaktan Eğitim için teknolojik aygıtları kullanma ile İDÖ-Yeterlik faktöründen alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkinin bulunması beklenen bir bulgudur. Öğrencilerin pandemi süreci ve uzaktan öğretim

dönemi ile ekran süresi doğal olarak artmıştır. Teknolojik aygıtları eğitim amacıyla kullanmanın, psikolojik ihtiyaçlardan yeterlik ihtiyacını doyurduğu söylenebilir.

Araştırmanın birtakım sınırlılıkları vardır. Çalışmanın katılımcıları, 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarında Ankara İlinde ve Mersin İli Tarsus İlçesinde eğitimine devam eden ve gönüllülük esasına göre ulaşılan ortaöğretim öğrencileri ve lise mezuniyeti üzerinden en fazla bir yıl geçmiş ergenler ile sınırlandırılmıştır. Bundan dolayı bu çalışmadan elde edilecek bulgular, aynı örneklemdaki katılımcılara ve benzer özellik gösteren çalışma gruplarına genellenebilir. Araştırma için Etik Komisyon İzni ve ilgili İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Bu izin çerçevesinde veri toplama konusunda kolaylık sağlayan farklı türdeki liselerde matbu ölçme araçlarıyla verilerin bir bölümü toplanmıştır. Verilerin kalan bölümü ise Covid-19 pandemisinden dolayı okulların kapalı olması nedeniyle ölçme araçlarının dijital formları üzerinden çevrim içi olarak toplanmıştır. Katılımcıların bilişim teknolojileri kullanım düzeyleri, Bilişim Teknolojileri Kullanım Ölçeği'nden (Kaba ve Doğan, 2021) aldıkları puan ile; katılımcıların temel psikolojik ihtiyaç düzeyleri ise İhtiyaç Doyum Ölçeği'nden (Bacanlı ve Cihangir-Çankaya, 2003) aldıkları puan ile sınırlı kalmıştır.

Sonuç

Sonuç olarak sınıf düzeyi ile BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde; İDÖ-Yeterlik ve İDÖ-İlişkisel faktörlerinden ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Aile aylık geliri ile BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların; İDÖ-Özerklik, İDÖ-Yeterlik, İDÖ-İlişkisel faktörlerinden ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Masaüstü bilgisayar kullanımı ile BTKÖ-Dijital Oyun Oynama faktöründen alınan ortalama puanların; mobil/akıllı telefon kullanımı ile BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı ve BTKÖ-Sanal Yaşam Tercihi faktörlerinden ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların; tablet kullanımı ile İDÖ-Özerklik ve İDÖ-Yeterlik faktöründen ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların; dizüstü bilgisayar kullanımı ile İDÖ-Özerklik, İDÖ-Yeterlik ve İDÖ-İlişkisel faktörlerinden ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Oyun oynamak amacıyla teknolojik aygıt kullanma ile BTKÖ-Dijital Oyun Oynama, BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı ve BTKÖ-Sanal Yaşam Tercihi faktörlerinden ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların; internete bağlanmak amacıyla teknolojik aygıt kullanma ile BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların; sosyal ağları kullanmak amacıyla teknolojik aygıt kullanma ile BTKÖ-Dijital Oyun Oynama ve BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktörlerinden ve BTKÖ

genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde; eğlenmek/vakit geçirmek amacıyla teknolojik aygıt kullanma ile BTKÖ-Dijital Oyun Oynama ve BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktörlerinden ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. İletişim kurmak amacıyla teknolojik aygıt kullanma ile BTKÖ-Teknolojik Aygıtların ve Uygulamalarının Kullanımı faktöründen ve BTKÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif; BTKÖ-Sanal Yaşam Tercihi faktöründen alınan ortalama puanların negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. İnternete bağlanmak amacıyla teknolojik aygıt kullanma ile İDÖ-Özerklik ve İDÖ-İlişkiselik faktörlerinden ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde; sosyal ağları kullanmak amacıyla teknolojik aygıt kullanma ile İDÖ-İlişkiselik faktöründen ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde; eğlenmek/vakit geçirmek amacıyla teknolojik aygıt kullanma ile İDÖ-Özerklik ve İDÖ-İlişkiselik faktörlerinden ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların pozitif yönde; Canlı Ders/EBA/Uzaktan Eğitim amacıyla teknolojik aygıt kullanma ile İDÖ-Yeterlik faktöründen alınan ortalama puanların pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. İletişim kurmak amacıyla teknolojik aygıt kullanma ile İDÖ-Yeterlik ve İDÖ-İlişkiselik faktörlerinden ve İDÖ genelinden alınan ortalama puanların negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür.

Ergenlerin teknoloji kullanım düzeyleri, sosyo-demografik özellikleri ve temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkileri Öz-Belirleme Kuramı açısından incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeline göre yapılan bu araştırma, nicel veriler elde edilerek yapılmıştır. Karma desenli, boylamsal ve deneysel araştırma türlerinde de araştırmaların yapılması ergenler ve ailelerinin bu değişkenler arası ilişkilerinin daha iyi bir biçimde anlaşılması açısından faydalı olabilir. Bu çalışmada yer alan demografik değişkenler; sınıf düzeyi ve aile gelir düzeyi ile; internet kullanım özellikleri de teknolojik aygıt kullanım sıklığı ve amaçları ile sınırlandırılmıştır. Demografik bilgi formunda cinsiyet, yaş, internete bağlanma olanakları, ne tür teknolojik aygıtlara sahip bulunduğu, aile üyelerinin teknoloji kullanım alışkanlıkları gibi durumları belirlemeye yönelik maddelerin yer aldığı araştırmaların yapılması da yararlı olabilir. Ailenin aylık geliri ile özerklik, yeterlik, ilişkiselik ve genel ilişki doyum düzeylerinin pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, çalışmanın bir diğer bulgusudur. Politika yapıcılar tarafından kişi başına düşen milli gelirin arttırılmasına yönelik politikalar geliştirilebilir.

Kaynaklar

- Aksoy-Akbaş, S. (2022). *Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı, okula yabancılaşma ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akyürek, M. İ. (2020). Lise öğrencilerinde akıllı telefon kullanımı ve bağımlılığı. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 42-63. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1108994> sayfasından erişilmiştir.

- Aljomaa, S. S., Qudah, M. F. A., Albursan, I. S., Bakhiet, S. F. & Abduljabbar, A. S. (2016). Smartphone addiction among university students in the light of some variables. *Computers in Human Behavior*, 61, 155-164. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.041>
- Andersen, S. M., Chen, S. & Carter, C. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11(4), 269-275. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.409.1380&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Arca, M. (2022). *Lise öğrencilerinde sanal iletişim araçlarının kullanımı, internet bağımlılığı sıklığı ve kas iskelet sistemi etkilenimi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, M. M. (2020). *Ergenlerin sosyal medya bozukluğu düzeylerinin bilinçli farkındalık ve psikolojik ihtiyaçların doyumu açısından yordanması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bacanlı, H. & Cihangir-Çankaya, Z. (2003). İhtiyaç Doyumu Ölçeği uyarlama çalışması. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bağcı, H. (2018). Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Sakarya örneği. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 13(21), 47-60. <http://offcampus.ihu.edu.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Balıkçı, R. (2018). *Çocuklarda ve ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ve agresif davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baltacı, Ö., Akbulut, Ö. F. & Yılmaz, E. (2021). Problemlerli internet kullanımında güncel bir risk faktörü: covid-19 pandemisi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 97-121. <https://doi.org/10.47793/hp.872503>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bayraktar, F. (2001). *İnternet kullanımının ergen gelişimindeki rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bilir, A. (2017). *Yetişkinlerde psikolojik ihtiyaç doyumunun yaşam kalitesi ve mental iyi oluşla ilişkisinin incelenmesi (Beykoz İlçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Budak, C. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde internet bağımlılığı, obezite prevalansı ve fiziksel aktivite katılım düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Campbell, M. (2005). The impact of the mobile phone on young people's social life. *Social change in the 21 century 2005 Conference Proceedings* içinde (s. 1-14). Queensland University of Technology.

- Can, S. & Zeren, Ş. G. (2019). The role of internet addiction and basic psychological needs in explaining the academic procrastination behavior of adolescents. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(2), 1012-1040. <https://doi.org/10.14812/cufej.544325>
- Canoğulları, Ö. (2014). *İnternet bağımlılık düzeyleri farklı ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygıları ve anne baba tutum algılarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Canoğulları, Ö. & Güçray, S. S. (2017). İnternet bağımlılık düzeyleri farklı ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygıları ve anne baba tutum algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 42-57. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/361457> sayfasından erişilmiştir.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553-575. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00004-3](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00004-3)
- Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz belirleme modeli: Özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Coleman, P. G. (2000). Aging and the satisfaction of psychological needs. *Psychological Inquiry*, 11(4), 291-293. <https://www.jstor.org/stable/1449623> sayfasından erişilmiştir.
- Çalışkan, N., Yalçın, O., Aydın, M. & Ayık, A. (2017). BÖTE öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 111-125. http://www.ijoes.com/Makaleler/693118242_7.%20111-125nihat%20%c3%a7al%c4%b1%c5%9fkan.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çam, E. & İşbulan, O. (2012). A new addiction for teacher candidates: Social networks. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(3), 14-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989195.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çırak, Z. D., Yetiş, G. & Gürbüz, P. (2018). Üniversite öğrencilerinin internet kullanımlarının aile ilişkileri ve sorumlulukları yerine getirmelerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 1-8. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/595882> sayfasından erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çömlekçi, M. F. & Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 173-188. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.525652>

- Deci, E. L., Connell, J. P. & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.1337&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=The+general+causality+orientatio ns+scale%3A+Self-determination+in+personality.+&btnG= sayfasından erişilmiştir.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Delibaş, H. (2019). *Üniversite öğrencilerinde teknoloji ile ilgili bağımlılıklar ve ilişkili faktörler*. (Tıpta Uzmanlık Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, Y. & Kutlu, M. (2017). İnternet bağımlılığı akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(61), 91-105. <https://doi.org/10.9761/JASSS7296>
- Deschamps, R. & McNutt, K. (2016). Cyberbullying: What's the problem? *Canadian Public Administration*, 59(1), 45-71. <https://doi.org/10.1111/capa.12159>
- Dursun, A. (2022). Ergenlerin problemleri internet kullanımı ve psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim İnsan Bilimleri Dergisi*, 12, 521-546.
- Dursun, A. & Çapan, B. E. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 128-140. <https://doi.org/10.17679/inuefd.336272>
- Erdemir, N. (2021). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin internet bağımlılığı ve problemleri internet kullanımının incelenmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eryılmaz, S., Sarıçayır, D. & Yıldız, G. (2020). Öğrencilerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı ile internet bağımlılığının incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 609-638. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1359553> sayfasından erişilmiştir.
- Günlü, A. (2016). *Ergenlerde internet ve problemleri internet kullanım davranışının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Horzum, M. B., Ayas, T. & Balta, Ö. Ç. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 76-88. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/199992> sayfasından erişilmiştir.

- İnan, A. (2010). *İlköğretim II. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Joo, Y. J., Chung, A. K., Kang, J. J. & Lee, M. Y. (2016). Identification of the structural relationship of basic psychological needs and Facebook addiction and continuance. *The Journal of The Institute of Internet, Broadcasting and Communication*, 16(1), 183-191. <https://doi.org/10.7236/IIIBC.2016.16.1.183>
- Kaba, İ. & Doğan, T. (2021). *Bilişim teknolojileri kullanım ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. *Turkish Studies - Education*, 16(3), 1547-1572. <https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.50008>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keser, E. (2018). *Üniversite öğrencilerinin ayrışma-bireyleşme sürecinin öz belirleme kuramı çerçevesinde incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kop, Y. & Yiğit, E. Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin internet kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 159-170. <https://doi.org/10.9775/kausbed.2017.010>
- Kowal, J. & Fortier, M. S. (1999). *Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory*. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368. <https://doi.org/10.1080/00224549909598391>
- Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: "Akıllı telefon (kolik)" üniversite gençliği. *Global Media Journal TR Edition*, 7(14), 328-359. <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/6OV1q.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kürker, F. (2021). *Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile akademik erteleme arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Lin, Y. J., Hsiao, R. C., Liu, T. L. & Yen, C. F. (2020). *Bidirectional relationships of psychiatric symptoms with internet addiction in college students: A prospective study*. *Journal of the Formosan Medical Association*, 119(6), 1093-1100. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2019.10.006>
- Okur, S. (2019). *Lise öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçları ile problemleri internet kullanımları arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracılık rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- ONS. (2018). Home Internet and social media usage. <https://www.ons.gov.uk/businessindustryandtrade/itandinternetindustry/bulletins/internetusers/2018> sayfasından erişilmiştir.
- Ögel, K. (2017). *İnternet bağımlılığı, internetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla başa çıkmak*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

- Özcan, A., Özdiş, K. & Küçük-Öztürk, G. (2020). Examination of some psychological variables that predict internet addiction in university students: A university in cappadocia. *Journal of International Health Sciences and Management*, 6(10), 74–89.
- Özgür, H. (2013). Öğretmen adaylarının sosyal ağ bağımlılığı, etkileşim kaygısı ve yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 667-690. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1069726> sayfasından erişilmiştir.
- Peng, W., Li, D., Li, D., Jia, J., Wang, Y. & Sun, W. (2019). School disconnectedness and adolescent internet addiction: Mediation by self-esteem and moderation by emotional intelligence. *Computers in Human Behavior*, 98, 111–121. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.04.011>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Sarı, İ., Yenigün, Ö., Altıncı, E. E. & Öztürk, A. (2011). Temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin genel öz yeterlik ve sürekli kaygı üzerine etkisi (Sakarya Üniversitesi Spor Yöneticiliği Bölümü örneği). *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(4), 149-156. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000212
- Shen, C. X., Liu, R. D. & Wang, D. (2013). Why are children attracted to the Internet? The role of need satisfaction perceived online and perceived in daily real life. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 185-192. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.08.004>
- Şahin, İ. & Kesici, Ş. (2009). Üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ve internet kullanım fonksiyonlarının problematik internet kullanımlarını yordaması. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=106058 sayfasından erişilmiştir.
- Tanrıverdi, S. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Teke, A. K. (2019). Böte öğrencilerinde teknoloji bağımlılığının alt türler bazında incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Topal, B., Şahin, H. & Topal, B. (2018). İnternet bağımlılığı üzerine Sakarya ilinde bir araştırma. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 2, 118-136. <http://acikerisim.nku.edu.tr/xmlui/handle/20.500.11776/3134> sayfasından erişilmiştir.

- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Toraman, M. (2013). *İnternet bağımlılığı ve sosyal ağ kullanım düzeylerinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280.
- We are Social. (2018). Digital in 2018 global overview. <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018> sayfasından erişilmiştir.
- We are Social. (2021). Digital in 2021 global overview. <https://wearesocial.com/digital-2021> sayfasından erişilmiştir.
- Williams, G. C., Frankel, R. M., Campbell, T. L. & Deci, E. L. (2000). Research on relationship-centered care and healthcare outcomes from the Rochester biopsychosocial program: A self-determination theory integration. *Families, Systems, & Health*, 18(1), 79-90. <https://doi.org/10.1037/h0091854>
- Yusufoğlu, Ö. Ş. (2017). Boş zaman faaliyeti olarak akıllı telefonlar ve sosyal yaşam üzerine etkileri: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 6(5), 2414-2434. <http://www.itobiad.com/en/download/article-file/360505> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Information technologies play an essential role in the lives of people of all ages and are an ordinary and indispensable routine of daily life for young people as well. Young people use technology through activities such as doing research, accessing information, studying, learning a foreign language, and socializing. The excessive and problematic use of information technologies, despite its numerous benefits, can cause many mental, physical, and cognitive problems (Kaba and Doğan, 2021).

It is reported that 65.8 million of the total population of 84.69 million in Turkey are internet users, 60 million internet users actively use social networks and mobile device users are 77 million. The most used social media applications in Turkey are Youtube with 94.5%, Instagram with 89.5%, WhatsApp with 87.5%, Facebook with 79% and Twitter with 72.5% (Çömlekçi and Başol, 2019; We are Social, 2021).

The emergence of technology addiction, which has piqued many researchers' interest, may be related to the unmet psychological needs of children and adolescents. Studies have shown that with

the intensification of internet and computer use, young people tend to meet their psychological needs that they can meet in daily life through the internet and information technologies (Shen et al., 2013; Şahin and Kesici, 2009). Young people who try to meet their needs through computers and the internet may also intensely experience the psychological deprivation as a result of unmet needs (Canoğulları, 2014).

The self-determination theory suggests that there are three basic psychological needs: “autonomy”, “competence” and “relatedness” and these basic psychological needs are assumed to be universal (Coleman, 2000; Deci and Ryan, 1985b). According to the self-determination theory, meeting these needs is necessary for people's growth, development, well-being and psychological health (Andersen, Chen and Carter, 2000). The degree of autonomy support of each environment varies due to the relationships established and developed in, and the autonomy support received from the environment increases self-determination (Cihangir-Çankaya, 2005). The need for competence is the individual's desire to influence their environment with the products they produce autonomously and in this way to have a positive interaction with their environment (Deci and Ryan, 1985a; Kowal and Fortier, 1999). The need for relatedness is the need for a human to engage with other individuals as a social being. It is the individual's perception of belonging to their environment by taking care of their surroundings (Kowal and Fortier, 1999).

This study was planned with the idea that there are very few studies that focus on the use of information technologies and basic psychological needs of adolescents within the framework of self-determination theory and that revealing this relationship will contribute to the field. From this standpoint, it is aimed to discuss the relationship between technology use and basic psychological needs of adolescents, some socio-demographic variables, and basic psychological needs of adolescents in the context of SDT. It is expected that this research will contribute to the examination of the effects of the extensive use of information technologies.

The relational screening model was used to design this study. The study group of the research consisted of 508 adolescents who continued their education in the 2020-2021 academic year. 64.2% of the 508 participants were female and 35.8% were male. The ages of the participants ranged from 13 to 19. Personal Information Form to collect study data; Information Technologies Usage Scale and Need Satisfaction Scale were used. Ethics committee Approval was obtained from Hacettepe University Senate Ethics Committee, within the scope of the research. Participants were selected in an easily accessible way and participated in the study voluntarily.

The data collected for the study were analyzed using the IBM SPSS 18 package program. Descriptive statistics were used to determine the level of use of information technologies and basic psychological needs of adolescents. Whether the data collected within the scope of the study met the

normal distribution criteria was determined by normality tests, kurtosis-skewness values, determination of multiple extreme values, and evaluation of multicollinearity problems. Spearman correlation coefficient was implemented to determine the relationships between variables.

It was determined that the class level and the mean scores obtained from the factor of ITUS-Use of Technological Devices and Applications (UTDA) and the overall ITUS were positively and significantly correlated. It is seen that there are studies (Çam and Işbulan, 2012; Ozgür, 2013) that assert a significant relationship between the class level and the usage levels of technological devices and applications, as well as studies that do not suggest a significant difference (Akyürek, 2020; Toraman, 2013). The class level and the mean scores obtained from the NSS-Competence and NSS-Relatedness factors and the mean scores from the overall NSS were negatively and significantly correlated. In addition to the studies that are consistent with the research findings, it is also seen that there are studies that assert a positive relationship or no significant difference between class level and Relationship Satisfaction Scale mean scores (Bilir, 2017; Keser, 2018; Sarı et al., 2011).

It was found that the monthly income of the family and the mean scores obtained from the ITUS-UTDA factor and the overall ITUS were positively and significantly correlated. While there are studies that assert a significant relationship between the monthly income of the family and the level of use of technological devices and applications (Erdemir, 2021; Topal, Şahin and Topal, 2018), there are also studies that do not suggest a significant difference (İnan, 2010; Teke, 2019). Family monthly income was positively and significantly correlated with the average scores obtained from the NSS-Autonomy, NSS-Competence, NSS-Relatedness factors, and the overall NSS.

It was observed that the use of desktop computers and the mean scores obtained from the ITUS-Digital Gaming (DG) factor were positively and significantly correlated. The mobile/smartphone usage is positively and significantly correlated with the mean scores obtained from the ITUS-UTDA and ITUS-Virtual Life Preference (VLF) factors and the overall ITUS. Especially the fact that a large part of adolescents can connect to the internet via their mobile phones makes it a potential to play games every hour of the day (Dursun and Çapan, 2018). Tablet use was positively and significantly correlated with the mean scores obtained from the NSS-Autonomy and NSS-Competence factor and from the NSS overall. Laptop computer use was positively and significantly correlated with the mean scores obtained from the NSS-Autonomy, NSS-Competence, NSS-Relatedness factors, and the overall NSS.

It was also found that using a technological device to play games and the mean scores of ITUS-DG, ITUS-UTDA, ITUS-VLF factors, and overall ITUS were positively and significantly correlated. Using a technological device to connect to the Internet and the mean scores obtained from the ITUS-UTDA factor and the overall ITUS were positively and notably correlated. Using

technological devices for social networks and the mean scores obtained from the ITUS-DG and ITUS-UTDA factors and the overall ITUS are positively and significantly correlated. The use of technological devices to communicate and the mean scores of the ITUS-UTDA factor and the overall ITUS were positive, and the mean scores obtained from the ITUS-VLF factor were negatively and significantly correlated. It was also noted that using technological devices to have fun/spend time is positively and significantly correlated with the mean scores obtained from the ITUS-DG and ITUS-UTDA factors and the overall ITUS. Using technological devices to connect to the Internet was positively and significantly correlated with the mean scores obtained from the NSS-Autonomy and NSS-Relatedness factors and the overall NSS. Using technological devices for social networks and the mean scores obtained from the NSS-Relatedness factor and the overall NSS were positively and significantly correlated. Using technological devices to communicate and the mean scores obtained from the NSS-Competence and NSS-Relatedness factors and from the overall NSS were found to be negatively and significantly correlated. Using technological devices for fun/ spending time was positively and notably correlated with the mean scores obtained from the NSS-Autonomy and NSS-Relatedness factors and the overall NSS. Using them for Live Lessons/EBA/Distance Education and the mean scores obtained from the NSS-Competence factor were positively and significantly correlated. On the other hand, it was determined that the average scores obtained from the NSS-Competence factor were positively and significantly correlated with the use of Live Lesson/EBA/Distance Education, which is one of the purposes of using technological devices.

This research, which was conducted according to the relational screening model in order to examine the relationships between the technology use levels, socio-demographic characteristics, and basic psychological needs of adolescents in terms of SDT, was conducted by obtaining quantitative data. Conducting research in mixed-pattern, longitudinal and experimental research types may be beneficial in terms of understanding the relationships between these variables of adolescents and their families better. Demographic variables included in this study; by class level and family income level; Internet usage features are also limited by the frequency and purposes of using technological devices. It may also be useful to conduct research on the demographic information form, which includes items to determine conditions such as gender, age, internet connection opportunities, what kind of technological devices they have, and the technology usage habits of family members.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazar %70 oranında, ikinci yazar %30 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının alışma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Hacettepe Üniğersitesi Senatosu Etik Komisyonunun 25.06.2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıdaki 35853172-300 sayılı kararı ile yürütölmüştür.

Uzaktan Eğitimde Oyunlaştırma Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Derslerindeki Akademik Başarılarına ve Motivasyonlarına Etkisi*

The Effect of Gamification Applications on University Students' Academic Success and Motivation in Distance Language Learning

Ayşenur Ağaoglu, Süleyman Nihat Şad

Yazar Bilgileri

Ayşenur Ağaoglu 

Öğr. Gör., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Yabancı Diller,
ayşenur.agaoglu@erzincan.edu.tr

Süleyman Nihat Şad 

Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
nihat.sad@inonu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan yürütülen İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesidir. Araştırma iç içe geçmiş karma araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Sontest kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak yürütülen araştırmanın nicel aşamasından elde edilen bulgular, nitel durum çalışması kapsamında deney grubundaki öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleriyle elde edilen bulgularla desteklenmiştir. Çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Havacılık Yönetimi Programı'nda öğrenim gören 40 öğrenciden oluşmuştur. Veri toplama araçları "İngilizce Başarı Testi", "İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" ve "Odak Grup Görüşme Formu"ndan oluşmaktadır. Analizler sonucunda sontest puanlarına göre uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür. Sontest puanları itibarıyla oyunlaştırma uygulamaları öğrencilerin genel motivasyonlarında anlamlı düzeyde fark yaratmazken motivasyon ölçeğinin yetenek alt faktörü açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Kalıcılık testi sonuçlarına göre oyunlaştırma uygulamalarının kullanıldığı deney grubunun akademik başarı ve motivasyon puanları kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğrenciler üzerinde genel olarak olumlu bir etkiye sahip olduğu, ancak oyunlaştırma uygulamalarının içerdiği rekabet ve süre kısıtlaması gibi özelliklerin öğrenciler tarafından olumsuz karşılandığı gözlemlenmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Uzaktan İngilizce Eğitim
Oyunlaştırma
Akademik Başarı
Motivasyon

Keywords

Distance English Learning
Gamification
Academic Success
Motivation

Makale Geçmişi

Geliş: 15.10.2021
Düzeltilme: 17.05.2022
Kabul: 15.08.2022

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the effect of gamification applications used in the distance English classes during Covid-19 over the student's academic success and motivation. The research is designed according to the embedded mixed-method research design. The research group is composed of 40 students who studied at the Aviation Department of Erzincan Binali Yıldırım University during the spring term of the 2019-2020 academic year. Data collection tools were "Academic Achievement Test", "Motivation Scale Towards Learning English", and "Focus Group Discussion Form". As a result of the analyses, it was observed that gamification used in the distance English lessons increased the academic achievement of the students significantly. As of the posttest scores, gamification applications did not make a significant difference in the overall motivation of the students, while a significant difference was observed in favor of the experimental group in terms of the ability factor of the motivation scale. According to the results obtained from the retention test, gamification had a significant effect on the academic achievement and motivation of the students in the experiment group compared to those in the control group. Based on the focus group interviews, formative gamification applications have a generally positive effect on the students, while the competitive nature of the gamification activities and time limitations were criticized by the students.

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Ağaoglu, A. & Şad, S. N. (2022). Uzaktan eğitimde oyunlaştırma uygulamalarının üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerindeki akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi. *TEBD*, 20(3), 730-761.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1009971>

Giriş

Oyun, bebeklik döneminden başlayarak yaşlılığa varana kadar bireylerin kendisini etkili bir şekilde ifade ettiği araçlardan biridir. Geçmişten bu yana başta çocuklar olmak üzere bireylerin yaşamında önemli bir yere sahip olan oyunlar her yaş grubu için birer eğlence etkinliğidir. Oyun, insanların çevrelerini ve dünyayı keşfetmelerine, belirli beceriler kazanarak kendilerini geliştirmelerine ve sosyalleşmelerine olanak sağlar (Bilgin, 2015). Yapılan araştırmalar, insanların rahatlamak, yeterlilik duygusunu tatmak, özerkleşmek ve günlük kaygılardan uzaklaşmak gibi birçok amaçla oyun oynadıklarını göstermektedir (Gentile vd., 2011).

Mangır ve Aktaş'a (1993) göre oyun oynamak bireye araştırma ve gözlem yapmakla beraber keşfetme ve bu yolla yeni beceriler kazanma olanağı sağlamaktadır. Yazarlar aynı zamanda, grup hâlinde oynanan oyunların bireye paylaşımında bulunma, yardımlaşma, iletişim becerisi geliştirme, sorumluluk alma, kurallara uyma ve diğer bireylerin haklarına saygı göstererek toplumsal kurallara karşı duyarlı olma gibi önemli beceriler kazandırdığını belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda oyun oynamanın; problem çözme, aktif öğrenme, eleştirel düşünme gibi becerileri geliştirirken; iş birliği, etkileşim ve motivasyon seviyesini de artırdığından bahsedilmektedir (Öztürk, 2007). Bu anlamda oyunları eğitsel amaçlarla kullanmak, öğrencilerin yaratıcılık seviyesini, hayal gücünü, karar verme yeteneğini, hızlı ve pratik düşünme becerilerini geliştirir. Öğrencilerin oyunlar sayesinde, öğrenmekten zevk alarak daha iyi ve kaliteli deneyimler kazanmalarına yardımcı olur.

Prensky (2001) oyunların, biyolojik ve evrimsel açıdan önemli bir eğitsel işleve sahip olduğunu söylemektedir. Ackerman (2000) "oyunun bir şeyleri öğrenmek için beynimizin en sevdiği yol" (s. 11) olduğunu ifade etmektedir. Crawford (1984) ise insanların küçük yaşlardan itibaren oyun oynadıklarını ve bilinçsiz bir şekilde oynanan birçok oyunun aslında birer eğitim aracı olduğunu öne sürmektedir. Johnson (2005), oyunların kısa ve uzun vadede karar vermeye yardımcı olduğunu ve kişilerin oyunlardaki karmaşık görevler sayesinde problem çözme stratejileri geliştirdiğini belirtmektedir. Yazar bununla beraber teknolojinin gelişmesi ile birlikte yayılan dijital oyunların da zihinsel egzersiz yapmaya yardımcı olduğunu ve bilişsel becerileri geliştirdiğini öne sürmektedir. Gee (2003), kişilerin oyun oynarken sistematik düşündüklerini ve sınırlandırılmış olayları ve gerçekleri algılamak yerine olayların birbiriyle olan ilişkilerini analiz ederek üst düzey düşünme becerileri kazandıklarından bahsetmektedir. Oyunlarda sunulan seçenekler ve karar noktaları, oyunculara ön bilgilerini kullanabilme ve bu bilgileri karşılaştıkları yeni durumlara uyarlayabilme olanağı tanıyarak oyun oynayan bireylere karar verme, problem çözme, sistematik düşünme, analiz edebilme gibi beceriler kazandırır (Johnson, 2005).

Öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışına sahip sınıflarda bireylerin sınıf içerisinde pasif hâlde bulunmalarından dolayı gerek birbirleriyle gerekse öğretmen ile etkileşim düzeyleri oldukça azdır. Bu tür sınıflarda öğretmenin, öğrencinin performansını değerlendirip dönüt verdiği tek platform

sınavlar olmaktadır. Dolayısıyla; geleneksel yaklaşımda, öğrencilerin başarı seviyelerinin ölçümünün sınavlardan alınan puanlara endeksli olması nedeniyle öğrencilerin derse yönelik içsel motivasyonu genellikle düşük seviyede olmaktadır (Banfield ve Wilkerson, 2014). Öğrencinin içsel motivasyonunu yükseltmek için öğrenciyi merkeze alan ve aktif kılan öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyularak eğitimde daha fazla etkileşim ve iletişime yer verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu ihtiyaç, eğitimde “eğitsel oyun” yönteminin yaygın olarak kullanılmaya başlamasına yol açmıştır. Bayırtepe ve Tüzün (2007) eğitsel oyunları, temelde belirli kazanımlar üzerine odaklanarak tasarlanmış eğitim amaçlı kullanılan oyunlar olarak tanımlamaktadır. Eğitsel oyunlardaki amaç, öğrencilerin ilgilerini çekerek eğitsel içeriğe olan ilgiyi ve motivasyonu artırarak öğrenmeyi kolay hâle getirmektir (Codish ve Ravid, 2014).

Günümüzde ise öğrencilerin daha fazla etkileşim ve iş birliği içerisinde bulunacakları ve iletişim becerilerini de geliştirmeye yönelik kullanılabilecek “oyunlaştırma (gamification)” olarak isimlendirilen bir kavram ortaya çıkmıştır (Leipzig, Leipzig ve Hummel, 2016). “Oyunlaştırma, öğrencinin motivasyonunu artırmak ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmak adına; öğrenciyi sürece dâhil etmek amacıyla puan, ödül, görev, mücadele ve öğrenme hedeflerine ulaşma gibi oyun bileşenlerini kullanmaktır” (Banfield ve Wilkerson, 2014). Oyunlaştırma uygulamalarının eğitimde kullanılması, bu uygulamaların öğrencilerin dikkatlerini çekerek ders süresince onların motivasyon ve ilgi seviyesini yüksek düzeyde tutmasına yol açar. Eğlenerek öğrenen öğrencilerin akademik başarılarının da motivasyon seviyeleri ile doğru orantılı bir şekilde artış göstermesi oyunlaştırma uygulamalarının yaygın bir şekilde kullanılmasının başlıca sebepleri arasında gösterilebilir (Buckley ve Doyle, 2016). Bu bağlamda oyunlaştırma, eğitimde kullanılması bakımından hem eğitimciler hem de öğrenciler için önem arz etmektedir. Oyunlaştırmanın eğitimde kullanılması, teknoloji çağında doğan ve dijital yerliler olarak adlandırılan çocukların derse dikkatlerini çekebilmek ve ilgilerini artırmak için etkili bir yoldur (Yıldırım ve Demir, 2014). Son yıllarda, eğitimde oyunlaştırma, eğitim-öğretim sürecinin amaca yönelik, geribildirime dayalı, kurallara bağlı ve aynı zamanda eğlenceli olmasını sağlayan bir strateji olmuştur (Mert ve Samur, 2018). Muntean’a göre (2011) eğitime özenli bir şekilde entegre edilmiş oyunlaştırma süreci ile öğrencilerin dersle ilgili materyallerle daha fazla zaman geçirmesi sağlanarak eğitimin verimliliği de artırılmış olacaktır. Son yıllarda eğitim bağlamında oyunlaştırma amacıyla yaygın olarak kullanılan Web 2. araçlarının başında Socrative, Kahoot!, Plickers, Google Forms, Quizizz vb. gelmektedir (Şad ve Özer, 2019).

Genel olarak sınıf yanıt sistemleri olarak adlandırılan bu araçlar sayesinde ders içi alıştırmalar esnasında öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar mobil araçlar yoluyla anında toplanabilir, toplu sonuçlar görüntülenebilir ve öğretmenler tarafından öğrencilere anında geri bildirimler verilebilir (Chaiyo ve Nokham, 2017). Bu özellikleri sayesinde oyunlaştırma amacıyla kullanılan bu araçların aynı zamanda formatif (biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik) değerlendirme amacına da hizmet ettiği

söylenbilir (Başol, Kocadağ-Ünver ve Çiğdem, 2017; Plump ve LaRosa, 2017; Şad ve Özer, 2019). Şad ve Özer'e (2019) göre bu dijital değerlendirme araçları veya elektronik sınıf yanıt sistemleri, öğrencilerin hatalarını ve kavram yanlışlarını eğlenceli bir şekilde tespit etmek ve düzeltmek için öğretmenlere öğrencilerin gelişimleri hakkında düzenli ve anında geri bildirim sağlayarak formatif değerlendirme amaçları için etkin bir şekilde kullanılabilir.

Yabancı dil eğitim süreci dikkate alındığında, bireylerin süreç içerisindeki ilgi ve dikkat durumu ile motivasyon seviyelerinin akademik başarılarını ciddi oranda etkilediği öne sürülmektedir (Lee ve Hammer, 2011). İlgi ve motivasyon eksikliğinin bireylerin öğrenme sürecini ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünüldüğünde oyunlaştırma uygulamalarının bu eksikliği ortadan kaldırmaya yardımcı olabileceği öngörülmektedir (Türkan, 2019). Yapılan araştırmalar incelendiğinde oyunlaştırmanın eğitim ortamını etkili ve eğlenceli bir hâle getirdiği (De-Marcos, Domínguez, Saenz-de-Navarrete ve Pagés, 2014), öğrencilerin eğitim ortamına aktif ve devamlı katılım sağladığı ve aynı zamanda öğretim sürecini olumlu yönde desteklediği (Ibanez, Di-Serio, Villarán-Molina ve Delgado-Kloos, 2014) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gömleksiz'e (2005) göre; oyunlaştırma öğrenim sürecindeki etkinliklerde yabancı dilin yararlı ve anlamlı olduğu ortamları oluşturma konusunda oldukça faydalı olan unsurlardır. Öğrenciler yabancı dil öğrenim sürecinde eğlenir, heyecan yaşar, motive olursa dersin içeriği onlar için daha anlamlı hâle gelir ve akılda kalıcı olur. Aydın (2014), yabancı dil sınıflarında oynanan oyunların sürece eğlenceli etkinlikler eklemek adına faydalı araçlar olduğunu, öğrencinin bu sayede farkına varmadan yabancı dilde birçok şeyi öğrendiğini savunmakta ve rahat, aktif, motivasyon artırıcı bir atmosfere dönüşen öğrenme-öğretme ortamının kişilerin yabancı dil öğrenme endişesinden kurtulmaya yardımcı olacağını belirtmektedir. Krashen (1981), motivasyonun ikinci yabancı dil edinimindeki öneminden bahsederken motivasyon seviyesi yüksek olan öğrencilerin ikinci yabancı dil ediniminde başarı oranlarının motivasyon seviyeleriyle doğru orantılı bir şekilde yükseldiği üzerinde durmuştur. Bu nedenle oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin motivasyon seviyelerine etkisinin incelenmesi, yabancı dil edinimini kolaylaştırmak adına önem arz etmektedir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Teknolojinin gelişmesi ve öğretim programlarında yer alan yeniliklere rağmen Türkiye'de yabancı dil eğitiminde istenen düzeye ulaşamamaktadır (Gömleksiz, 2005; Kırkıç ve Boray, 2017). Yabancı dil eğitim sürecine yeni bir boyut kazandırmak, daha verimli ve etkili sonuçlar almak adına dijital çağın getirilerini öğretim sürecine taşımanın bireylerin başarısı üzerinde olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Bu güncel gelişmelerin gerisinde kalmamak amacıyla ülkemizde de oyunlaştırma uygulamalarının İngilizce eğitimi üzerindeki etkisi göz ardı edilmemelidir. Bu çalışmada uzaktan eğitimde oyunlaştırma uygulamalarının üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerindeki

akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma, teknolojinin gelişmesiyle beraber dijital çağa ayak uyduran yeni nesil öğrencilerinin yabancı dil edinimini kolaylaştırmak ve onların ilgi alanına giren oyunlaştırma uygulamaları ile eğitim anlayışını bütünleştirmek amacıyla önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışma, gelecekte oyunlaştırma uygulamalarının İngilizce eğitimi üzerindeki etkisi ve bunların eğitim programları ile bütünleştirilmesi üzerine yapılacak olan uygulama çalışmaları için de aydınlatıcı ve temel oluşturabilecek nitelikte bir çalışmadır.

Bu araştırmanın amacı, Erzincan ilinde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Ali Cavit Çelebioğlu Sivil Havacılık Yüksekokulunda uzaktan öğrenim gören öğrencilerin Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan yürütülen İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarının uzaktan yürütülen İngilizce dersindeki başarı ve motivasyon son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarının uzaktan yürütülen İngilizce dersindeki başarı ve motivasyon kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının uzaktan yürütülen İngilizce dersindeki başarı ve motivasyon puanları açısından son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin oyunlaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırma deseninde tasarlanmıştır. Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden iç içe karma araştırma deseni kullanılmıştır. İç içe karma desen; bir nicel deneysel çalışmanın güçlendirilmesi amacıyla nitel bir aşamayla desteklenmesi şeklinde tasarlanabilir (Creswell ve Plano-Clark, 2011).

İç içe karma desen yöntemi ile oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi sonuç odaklı nicel yaklaşımla (deneysel aşama) incelenirken, olası etkilerin nedenleri süreç odaklı nitel yaklaşımla (durum çalışması) ele alınmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu çalışmanın nicel kısmını oluşturan bölümde deneysel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Son test uygulamasının üzerinden dört hafta geçtikten sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere kalıcılık testi uygulanmıştır.

Veri toplama sürecinin ardından katılımcılara ait demografik bilgiler muhafaza edilerek bu bilgilerin üçüncü şahıslar ile paylaşılmayacağı beyan edilmiştir ve çalışma grubuna aydınlatılmış onam formu imzalatılarak Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 29.05.2020 tarihli 05/23 protokol numaralı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Ali Cavit Çelebioğlu Sivil Havacılık Yüksekokulunda 2019-2020 akademik yılında Havacılık Yönetimi programı 2. sınıf düzeyinde eğitim alan toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın deney ve kontrol grupları, aynı bölümde öğrenim gören öğrenciler arasından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Ali Cavit Çelebioğlu Sivil Havacılık Yüksekokulu Öğrenci İşleri Sistemi tarafından seçkisiz atama yapılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

| | <i>Cinsiyet</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---------------|-----------------|----------|----------|
| Deney Grubu | Kadın | 9 | 45 |
| | Erkek | 11 | 55 |
| | Toplam | 20 | 100 |
| Kontrol Grubu | Kadın | 8 | 40 |
| | Erkek | 12 | 60 |
| | Toplam | 20 | 100 |
| Toplam | | 40 | 100 |

DeneySEL Süreç

Çalışma kapsamında 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminin altı haftalık sürecinde, bir grup öğrenciye Covid-19 pandemisi döneminde zorunlu olarak uzaktan yürütülen İngilizce derslerinde oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamaları kapsamında Kahoot!, Socrative!, Duolingo ve ClassDojo etkinlikleri uygulanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde, üniversite genelinde Perculus platformu kullanılmıştır. İnternet tabanlı bu platform, canlı ve asenkron video paylaşımı yapılabilen yerli bir sanal sınıf uygulamasıdır. DeneySEL süreç içerisinde haftalık asenkron ders videoları paylaşımı yapılmıştır. Ayrıca, deney grubunda oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamaları kapsamında Kahoot!, Socrative ve Duolingo ile alıştırmalar yapılmış (mini testler, egzersizler vb.) ve ClassDojo uygulaması ile de öğrencilere öğretmen tarafından dönüt verilmiştir. Kontrol grubunda ise deneySEL süreç boyunca oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamaları yerine Word formatında alıştırmaya ve dönüt uygulamaları kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki tüm dersler ilgili üniversitede görev yapan birinci araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Deney ve kontrol grubu belirlendikten sonra öğrencilerin kullandıkları kitap içerikleri incelenerek araştırma takvimine göre deneySEL çalışma sürecinde işlenecek üç İngilizce gramer konusu (Present Perfect Tense, Past Perfect Tense, If Clauses) belirlenmiştir. DeneySEL süreç başlamadan önce

çalışmaya dahil edilen her bir konu için öğrencilerin yabancı dil seviyeleri ve üç konunun kazanımları dikkate alınarak deney ve kontrol gruplarının ders planları hazırlanmıştır. Ders planları hazırlanırken öğrencilerin bu yapıları ve bu yapılara ait zaman ifadelerini cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilmeleri ile hedef kelimeleri anlayıp uygun yerlerde kullanabilmeleri dersin kazanımları olarak belirlenmiştir. Hedef yapılar asenkron videolar ile öğrencilere sunulurken görsel ve işitsel öğeler ile diyaloglar üzerinden hikâyeleştirme yöntemi kullanılarak anlam ve yapı açısından incelenmiştir. Konu anlatımı içeren videolar, haftalık olarak her iki gruba aynı şekilde paylaşılmıştır. Konu anlatımı ardından, deney grubu ile oyunlaştırmaya dayalı alıştırmalar paylaşılırken kontrol grubu ile içeriği aynı olan bu alıştırmalar Word formatı şeklinde paylaşılmıştır. Örneğin; deney grubuna Kahoot!, Socratic ve Duolingo üzerinden gönderilen alıştırmalar kontrol grubundaki öğrencilere Word dosyası formatında gönderilip cevaplandırılmış hâlini uzaktan eğitim sistemine yüklemeleri istenmiştir. Bu alıştırmaların çözümünü içeren video anlatımları her iki gruba aynı şekilde paylaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere ClassDojo üzerinden dönüt ve haftalık performans puanlaması yapılırken kontrol grubundaki öğrencilere uzaktan eğitim sistemine ödev olarak yükledikleri Word dosyası üzerinden dönüt ve puanlama yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının etkinlik tasarımları tamamlandıktan sonra altı haftalık uygulama süreci başlatılmıştır. Her iki gruba da birinci araştırmacı tarafından uzaktan eğitim platformu üzerinden asenkron videolar ile konu anlatımı yapılmıştır. Deney grubuyla, her hafta işlenen konu ile ilgili oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya uygulamalarına giriş kodları ve ödevlerin son teslim tarihlerinin belirtildiği "Game Time" isimli dosya uzaktan eğitim sistemi üzerinden paylaşılmıştır. Aynı şekilde, kontrol grubuna oyunlaştırmaya uygulamalarında yer alan alıştırmaların aynuları ve ödevin son teslim tarihi Word dosyası hâlinde "Exercises" adı altında paylaşılmıştır. Kahoot!, Socratic ve Duolingo uygulamaları ile öğrencilere haftalık konu ile ilgili alıştırmalar sağlanırken haftalık hedef kelimeler ve dönütler ClassDojo uygulaması üzerinden öğrenciler ile paylaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ile iletişim hâlinde olmak adına da yine ClassDojo uygulamasının sağladığı mesajlaşma olanağı kullanılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise e-mail yoluyla iletişim sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel aşamasını oluşturan deneysel çalışmada sontest ve kalıcılık testi olarak "İngilizce Başarı Testi" ve "İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları altı haftalık deneysel işlem sonrasında sontest verilerini, sontestin uygulanmasından bir ay sonra da kalıcılık testi verilerini elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda veri toplamak amacıyla ise araştırmacılar tarafından hazırlanan odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve kullanım süreçlerine ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.

İngilizce Başarı Testi:

Çalışmada öğrencilerin deneysel işlem sonrasında İngilizce dersindeki başarılarının ölçülebilmesi adına 33 maddelik bir başarı testi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için kullanılan başarı testi çalışmaya dahil edilen öğrencilerin yabancı dil seviyeleri ve konuların kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Buna göre ilk etapta çoktan seçmeli ve dört seçenekli 50 soruluk bir başarı testi geliştirilmiştir ve bu testin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Başarı testinin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla öncelikle bir belirtke tablosu hazırlanmış ve deneysel çalışmada işlenecek Present Perfect Tense, Past Perfect Tense ve If Clauses ünitelerinin kazanımlarıyla sorular eşleştirilmiştir. Hazırlanan sorular, biri İngilizce öğretmeni, diğeri ise ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve testin kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

50 maddelik başarı testinin yapı geçerliliği ve güvenilirlik özellikleri pilot çalışmaya katılan 223 öğrenciye ait veri seti üzerinden test edilmiştir. Bu amaçla veriler Test Analysis Program (TAP, Version 14.7.4) (Brooks ve Johanson, 2003) yazılımı yardımıyla madde güçlük, madde ayırt edicilik, madde toplam korelasyon katsayısı ve KR20 iç tutarlılık analizlerine tabi tutulmuştur. Yapılan ilk analizde başarı testinde yer alan 50 maddenin ortalama güçlük düzeyi 0,485 (min.-maks. p=0.0-.74), ortalama ayırt edicilik düzeyi 0,304, ortalama madde toplam korelasyon katsayısı 0,283 ve KR20 iç tutarlılık katsayısı da 0,761 hesaplanmıştır. Testin KR20 iç tutarlılık katsayısı ve 16. madde dışında güçlük düzeyleri genel olarak kabul edilebilir düzeyde olmakla birlikte bazı maddelerin ayırt edicilik (d) ve madde-toplam korelasyon (r) katsayılarının 0,30'un altında kaldığı görülmüştür. Dolayısıyla d ve r değerleri açısından testin yapı geçerliliğini zayıflatan ayırt ediciliği .25 ve altında olan toplam 17 madde (9., 11., 14., 15., 16., 17., 21., 22., 23., 26., 32., 35., 39., 43., 44., 46. ve 48) testten çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır. Sorunlu 17 madde analizden çıkarıldıktan sonra başarı testinde kalan 33 maddenin ortalama güçlük düzeyi 0,509 (min.-maks. p=0,35-0,70), ortalama ayırt edicilik düzeyi 0,416 (min.-maks. d=.30-.63), ortalama madde toplam korelasyon katsayısı 0,350 (min.-maks. r=0,21-0,50) ve KR20 iç tutarlılık katsayısı da 0,772 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca 17 madde başarı testinden çıkarıldıktan sonra testi oluşturan 33 maddenin belirtke tablosundaki kazanımları yeterince kapsadığı teyit edilmiştir. Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bu sonuçlar, araştırmada sontest ve kalıcılık testi olarak kullanılacak İngilizce Başarı Testi'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu kanıtlamaktadır.

İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği:

Uzaktan eğitimde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik motivasyonlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde etkileyip etkilemediğini test etmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki 40 öğrenciye "İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon

Ölçeği" uygulanmıştır. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği, Karcı ve Gündoğdu (2018) tarafından geliştirilmiş ve üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Kullanılan ölçme aracı toplamda 15 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Sontest ve kalıcılık testi verilerinin elde edilmesi amacıyla kullanılan ölçek beşli Likert tipinde ve 1-5 aralığında (1=hiç katılmıyorum; 5=tamamen katılıyorum) puan (min: 7; max: 35) almaktadır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu "beğeni", "istek", "kariyer" ve "yetenek" olmak üzere dört faktör boyutu bulunmuştur. Dört faktör boyutundan oluşan bu ölçek %66'lık bir varyansı açıklamaktadır. Faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için %33,21; ikinci faktör için %13,92; üçüncü faktör için %9,88; dördüncü faktör için %8,91'dir. Maddelerin sırasıyla birinci faktör üzerindeki yükleri .83 ile .65, ikinci faktör üzerindeki yükleri .82 ile .61, üçüncü faktör üzerindeki yükleri .85 ile .73 ve dördüncü faktör üzerindeki yükleri ise .87 ile .52 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin iyi uyum değerleri verdiği görülmüştür [RMSEA=0,06, GFI=0,90, AGFI=0,86, CFI=0,96, NNFI=0,95, RMR=0,05 ve SRMR=0,06]. Karcı ve Gündoğdu (2018) tarafından 219 üniversite öğrencisine uygulanan ölçeğin bütününe ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .849 olarak belirlenmiştir. Karcı ve Gündoğdu (2018), ölçeğin herhangi bir bölümde İngilizce öğrenimi gören üniversite öğrencileri için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada ölçeğin alt faktörlerine ait hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla beğeni faktörü için .695, istek faktörü için .840, kariyer faktörü için .540 ve yetenek faktörü için ise .783 bulunmuştur. Ayrıca, motivasyon ölçeğinin sontest ve kalıcılık testi arasında test tekrar test yöntemiyle kararlılığını hesaplamak amacıyla yapılan Spearman Brown korelasyon işlemi sonucunda .409 düzeyinde anlamlı bulunan korelasyon katsayısı ($p<.05$), sontest uygulandıktan dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testine verilen cevapların tutarlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ölçeğin alt faktörleri için yapılan Spearman Brown korelasyon katsayıları sırasıyla beğeni faktörü için .545 ($p<.05$), istek faktörü için .359 ($p<.05$), kariyer faktörü için .377 ($p<.05$) ve yetenek faktörü için ise .455 ($p<.05$) bulunmuştur.

Odak Grup Görüşme Formu:

Bu çalışmanın nitel boyutunun verileri, odak grup görüşmelerinden elde edilen yanıtlardan oluşmuştur. Nicel analizler sonucunda ortaya çıkan bulguların derinlemesine anlaşılması ve incelenmesi adına yapılan odak grup görüşmesi deneysel süreç sonrasında deney grubu içerisinde derse devam eden 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan odak grup görüşme formundaki soruların, sohbet tarzında ve günlük dil kullanımına uygun, kolayca anlaşılabilir, tek hedefli, açık uçlu, kısa ve öz olmasına özen gösterilmiştir (Krueger ve Casey, 2015). Bu doğrultuda uygulanan Kahoot!, Socrative, Duolingo ve ClassDojo etkinliklerine ilişkin deney grubundaki öğrencilerin görüşlerini belirlemek adına yedi açık uçlu soru hazırlanmıştır. Örneğin; "İngilizce

derslerinde yapılan Kahoot, Socrative, Duolingo ve ClassDojo etkinliklerinin öğrenme sürecinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?”, “Kahoot, Socrative, Duolingo ve ClassDojo etkinlikleri motivasyonunuzu nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?” ve “Kahoot, Socrative, Duolingo ve ClassDojo etkinlikleri nasıl daha iyi olabilirdi?” odak grup görüşmesi formunda bulunan sorulardan bazılarıdır. Açık erişimli Zoom görüntülü görüşme programı kullanılarak yapılan odak grup görüşmeleri altı, altı ve sekiz kişilik gruplar hâlinde üç oturumda gerçekleştirilmiştir. Oturumlar ortalama 30 dakika sürmüştür. Hazırlanan odak grup görüşme formundaki sorular, birinci araştırmacı tarafından deney grubundaki öğrencilere sorulmuş ve video konferansı kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın nicel aşamasından elde edilen verilerin analizleri SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen sontest puanlarının analizi için normallik koşullarının sağlanıp sağlanmadığı test edilmiştir. Bu nedenle, verilerin normallik koşulu Shapiro Wilk testi ile sınanmış, deney ve kontrol grubunun başarı düzeylerine ilişkin sontest verilerinin normal dağılım koşullarını sağlamadığı görülmüştür. Aynı zamanda Can (2013) veri sayısının az olduğu (<30) küçük gruplarda parametrik olmayan testlerin uygulanmasının daha uygun olduğunu vurgulamaktadır. Parametrik test koşullarının sağlanmadığı bu veri seti için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılarak analizler yapılmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanları ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir.

Odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde güvenilirlik ve geçerliliğin sağlanabilmesi adına bazı önlemler alınmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik kriterlerinin sağlanması gerekmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu bağlamda bu çalışmada iç geçerliğin sağlanabilmesi için veri kaynaklı üçgenleme tekniği kullanılmıştır. Ayrıca, veri toplama amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular anlaşılabilirliğin teyit edilmesi amacıyla gönüllü bir katılımcı ile pilot çalışma yapılmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşmelerin öncesinde katılımcı öğrencilere çalışmanın amacı ve kapsamının yanında görüşmelerin tahmini olarak ne kadar süreceği ve bu süreçte ses ve görüntü kaydı alınacağı hakkında bilgilendirme sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcıların çalışmaya gönüllü bir şekilde katılımının verilerin güvenilirliği açısından önemli olduğu görüşünden hareketle (Creswell, 2012) görüşme öncesinde katılımcılara, katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı vurgulanarak görüşmenin herhangi bir aşamasında ayrılma hakkına sahip oldukları belirtilmiştir. Veri toplama sürecinde elde edilen ses kayıtlarının yazıya geçirilmesi sonrasında verilerin doğruluğunu teyit etmek amaçlı yazıya geçirilen ses kayıtlarının birer kopyası katılımcılara iletilmiştir. Veri analizi sonrasında uzman görüşüne

başvurulmuş ve analiz süreci teyit edilmiştir. Ayrıca, nitel araştırmalarda araştırmacının kişisel görüşleri ve önyargılarından sıyrılmasının önem arz ettiği görüşünden hareketle (Lincoln ve Guba, 1985) katılımcı ifadeleri değiştirilmeksizin sunulmuştur. Veri analizinin tamamlanmasının ardından alan uzmanlarından görüş alınmış ve raporlaştırma gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrasında İngilizce Başarı Testi'nden aldıkları sıntest puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Sıntest Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

| <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | <i>Medyan</i> | \bar{x} | <i>s</i> |
|----------------|----------|-------------|-------------|---------------|-----------|----------|
| Deney | 20 | 22,00 | 33,00 | 29,00 | 29,05 | 2,13 |
| Kontrol | 20 | 20,00 | 31,00 | 25,50 | 26,00 | 3,29 |

İngilizce Başarı Testi'nden alınabilecek en yüksek puan 33 iken; katılımcıların verdiği cevaplara göre deney grubundaki öğrencilere uygulanan İngilizce Başarı Testi'nin hesaplanan en yüksek puanı 33, en düşük puanı ise 22 ($\bar{x}=29,05$; medyan=29,00) olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise hesaplanan en yüksek puanı 31, en düşük puanı 20 ($\bar{x}=26,00$; medyan=25,50) olarak hesaplanmıştır.

Uzaktan eğitimde oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik başarı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sıntest puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Sıntest Puanlarına İlişkin Fark Analizi (Mann-Whitney U)

| <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıra Toplamı</i> | <i>U</i> | <i>p</i> | <i>r</i> |
|----------------|----------|------------------------|---------------------|----------|----------|----------|
| Deney | 20 | 25,80 | 516 | 94 | .004* | 0,64 |
| Kontrol | 20 | 15,20 | 304 | | | |

*p<.05

Deneysel işlem sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri (medyan=29) ile kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri (medyan=25,5) arasında deney grubundaki öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir (U=94, p<.05). Buna göre deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri kontrol grubundaki

öğrencilerinkine göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Hesaplanan geniş etki büyüklüğü ($r=0,64$) değerine göre bu farkın pratikte de anlamlı olduğu söylenebilir.

Buradan hareketle kontrol grubunda uygulanan Word formatında formatif değerlendirme uygulamalarıyla kıyaslandığında, deney grubunda kullanılan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrasında İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği sontest puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | <i>Medyan</i> | \bar{x} | <i>s</i> |
|----------------|----------|-------------|-------------|---------------|-----------|----------|
| Deney | 20 | 57,00 | 74,00 | 64,00 | 64,75 | 4,81 |
| Kontrol | 20 | 36,00 | 73,00 | 62,50 | 60,80 | 8,11 |

Katılımcıların verdiği cevaplara göre deney grubundaki öğrencilere uygulanan İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği'nin hesaplanan en yüksek puanı 74, en düşük puanı 57 ($\bar{x}=64,75$; medyan=64,00) olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise hesaplanan en yüksek puanı 73, en düşük puanı 36 ($\bar{x}=60,80$; medyan=62,50) olarak hesaplanmıştır.

Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitimde oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sontest puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Fark Analizi (Mann-Whitney U)

| <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıra Toplamı</i> | <i>U</i> | <i>p</i> |
|----------------|----------|------------------------|---------------------|----------|----------|
| Deney | 20 | 23,05 | 461 | 149 | .167 |
| Kontrol | 20 | 17,95 | 359 | | |

* $p<.05$

Deneysel işlem sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, deney grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri (medyan=64) ile kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri (medyan=62,5) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=149$, $p>.05$). Dolayısıyla sontestlerin yapıldığı zaman itibarıyla oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının genel olarak öğrencilerin İngilizceye yönelik motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenemez.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri alt faktörlere göre de incelenmiştir. Hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sontest Puanları İtibariyle Motivasyon Ölçeği’nde Yer Alan Alt Faktörlere Ait Betimsel İstatistikler

| <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | <i>Medyan</i> | \bar{x} | <i>s</i> | |
|----------------|----------|-------------|-------------|---------------|-----------|----------|------|
| Deney | 20 | Beğeni | 20,00 | 25,00 | 24,00 | 23,20 | 1,47 |
| | | İstek | 9,00 | 20,00 | 16,00 | 15,25 | 3,36 |
| | | Kariyer | 12,00 | 15,00 | 15,00 | 14,35 | 0,93 |
| | | Yetenek | 10,00 | 15,00 | 12,00 | 11,95 | 1,57 |
| Kontrol | 20 | Beğeni | 14,00 | 25,00 | 22,50 | 21,85 | 2,90 |
| | | İstek | 6,00 | 20,00 | 16,00 | 15,05 | 3,41 |
| | | Kariyer | 10,00 | 15,00 | 15,00 | 14,15 | 1,34 |
| | | Yetenek | 6,00 | 14,00 | 10,00 | 9,75 | 2,02 |

Motivasyon ölçeğinde yer alan alt faktörler incelendiğinde deney grubunun motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden beğeni (\bar{x} =23,20; medyan=24,00), istek (\bar{x} =15,25; medyan=16,00), kariyer (\bar{x} =14,35; medyan=15,00) ve yeteneğe (\bar{x} =11,95; medyan=12,00) ait puanlarının kontrol grubunun beğeni (\bar{x} =21,85; medyan=22,50), istek (\bar{x} =15,05; medyan=16,00), kariyer (\bar{x} =14,15; medyan=15,00) ve yetenek (\bar{x} =9,75; medyan=10,00) puanlarından nispeten daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları itibariyle İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği’nin alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sontest Puanları İtibariyle Motivasyon Ölçeği’nde Yer Alan Alt Faktörlere İlişkin Fark Analizi (Mann-Whitney U)

| <i>Alt Faktörler</i> | <i>Grup</i> | <i>n</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıra Toplamı</i> | <i>U</i> | <i>p</i> | <i>r</i> |
|----------------------|-------------|----------|------------------------|---------------------|----------|----------|----------|
| Beğeni | Deney | 20 | 22,95 | 459 | 151 | .175 | |
| | Kontrol | 20 | 18,05 | 361 | | | |
| İstek | Deney | 20 | 20,63 | 412 | 197,5 | .946 | |
| | Kontrol | 20 | 20,38 | 407 | | | |
| Kariyer | Deney | 20 | 20,80 | 416 | 194 | .854 | |
| | Kontrol | 20 | 20,20 | 404 | | | |
| Yetenek | Deney | 20 | 26,63 | 532 | 77,5 | .001* | 0,75 |
| | Kontrol | 20 | 14,38 | 287 | | | |

*p<.05

Sontest puanları itibariyle motivasyon ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında beğeni (U=151, p>.05), istek (U=197,5, p>.05) ve kariyer (U=194, p>.05) faktör puanları açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ölçeğin yetenek alt faktöründe ise deney ve kontrol grupları arasında deney grubundaki öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (U=77,5, p<.05). Test sonucu, bu farka ilişkin hesaplanan geniş etki büyüklüğü değeri (r=0,75), farkın pratikte de anlamlı olduğunu göstermektedir.

İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği'nin alt faktörleri arasında bulunan "yetenek" faktörüne ilişkin, ölçekte yer alan maddeler incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenme konusunda kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla kendilerini daha yetenekli buldukları söylenebilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında sontest uygulamasının üzerinden dört hafta geçtikten sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere kalıcılık testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce kalıcılık testine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | <i>Medyan</i> | \bar{x} | <i>s</i> |
|----------------|----------|-------------|-------------|---------------|-----------|----------|
| Deney | 20 | 30,00 | 33,00 | 32,00 | 31,95 | 0,88 |
| Kontrol | 20 | 22,00 | 29,00 | 25,50 | 25,35 | 2,23 |

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce Kalıcılık Testi puanları incelendiğinde, katılımcıların verdiği cevaplara göre, deney grubundaki öğrencilere uygulanan İngilizce Başarı Testi'nin hesaplanan en yüksek puanı 33, en düşük puanı ise 30 (\bar{x} =31,95; medyan=32,00) olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise hesaplanan en yüksek puanı 29, en düşük puanı 22 (\bar{x} =25,35; medyan=25,50) olarak hesaplanmıştır.

Kalıcılık testi puanları dikkate alındığında uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde etkisi olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Kalıcılık testi puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Fark Analizi (Mann-Whitney U)

| <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıra Toplamı</i> | <i>U</i> | <i>p</i> | <i>r</i> |
|----------------|----------|------------------------|---------------------|----------|----------|----------|
| Deney | 20 | 30,50 | 610 | 0 | .000* | 0,86 |
| Kontrol | 20 | 10,50 | 210 | | | |

*p<.05

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce başarılarına ilişkin kalıcılık testi puanlarının Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılması sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri (medyan=32) ile kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri (medyan=25,5) arasında deney grubundaki öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($U=0$, $p<.05$). Buna göre deneysel uygulamadan dört hafta sonra deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerinkine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Hesaplanan geniş etki büyüklüğü ($r=0,86$) değerine göre bu farkın pratikte de anlamlı

olduğu söylenebilir. Buradan hareketle uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını kalıcı bir şekilde artırdığı söylenebilir.

Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitimde oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerindeki akademik başarılarının yanında motivasyonları üzerindeki kalıcılık etkisi de test edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeği kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Motivasyon Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | <i>Medyan</i> | \bar{x} | <i>s</i> |
|----------------|----------|-------------|-------------|---------------|-----------|----------|
| Deney | 20 | 60,00 | 75,00 | 68,00 | 66,90 | 4,29 |
| Kontrol | 20 | 51,00 | 73,00 | 59,50 | 58,35 | 4,56 |

Tablo 10'da görüldüğü üzere, katılımcıların verdiği cevaplara göre, deney grubuna uygulanan motivasyon ölçeği kalıcılık testinin hesaplanan en yüksek puanı 75, en düşük puanı 60 (\bar{x} =66,90; medyan=68,00) olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise hesaplanan en yüksek puanı 73, en düşük puanı 51 (\bar{x} =58,35; medyan=59,50) olarak hesaplanmıştır.

Kalıcılık testi puanları dikkate alındığında uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde etkisi olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Kalıcılık testi puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Motivasyon Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Fark Analizi (Mann-Whitney U)

| <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıra Toplamı</i> | <i>U</i> | <i>p</i> | <i>r</i> |
|----------------|----------|------------------------|---------------------|----------|----------|----------|
| Deney | 20 | 28,35 | 567 | 43 | .000* | 0,67 |
| Kontrol | 20 | 12,65 | 253 | | | |

* $p < .05$

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ilişkin kalıcılık testi puanlarının Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılması sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin genel motivasyon düzeyleri (medyan=68) ile kontrol grubundaki öğrencilerin genel motivasyon düzeyleri (medyan=59,5) arasında deney grubundaki öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($U=43$, $p < .05$). Buna göre deneysel uygulamadan dört hafta sonra deney grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerinkine göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Hesaplanan geniş etki büyüklüğü ($r=0,67$) değerine göre bu farkın pratikte de anlamlı olduğu söylenebilir. Buradan hareketle son testten dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanları dikkate alındığında, uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya

dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını kalıcı bir şekilde artırdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Kalıcılık Testi puanları alt faktörlere göre de incelenmiştir. Elde edilen betimsel istatistikler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Kalıcılık Testi İtibariyle Motivasyon Ölçeği’nin Alt Faktörlerine Ait Betimsel İstatistikler

| <i>Gruplar</i> | | <i>n</i> | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | <i>Medyan</i> | \bar{x} | <i>s</i> |
|----------------|---------|----------|-------------|-------------|---------------|-----------|----------|
| Deney | Beğeni | 20 | 20,00 | 25,00 | 24,00 | 23,75 | 1,33 |
| | İstek | | 13,00 | 20,00 | 17,00 | 16,20 | 2,19 |
| | Kariyer | | 13,00 | 15,00 | 15,00 | 14,55 | 0,68 |
| | Yetenek | | 10,00 | 15,00 | 12,50 | 12,40 | 1,42 |
| Kontrol | Beğeni | 20 | 15,00 | 25,00 | 21,00 | 21,20 | 2,44 |
| | İstek | | 9,00 | 17,00 | 14,00 | 14,10 | 1,94 |
| | Kariyer | | 12,00 | 15,00 | 15,00 | 14,50 | 0,82 |
| | Yetenek | | 4,00 | 14,00 | 10,00 | 9,55 | 2,30 |

Motivasyon ölçeğinde yer alan alt faktörlerin kalıcılık testi puanları incelendiğinde, deney grubunun motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden beğeni (\bar{x} =23,75; medyan=24,00), istek (\bar{x} =16,20; medyan=17,00), kariyer (\bar{x} =14,55; medyan=15,00) ve yeteneğe (\bar{x} =12,40; medyan=12,50) ait puanlarının kontrol grubunun beğeni (\bar{x} =21,20; medyan=21,00), istek (\bar{x} =14,10; medyan=14,00), kariyer (\bar{x} =14,50; medyan=15,00) ve yetenek (\bar{x} =9,55; medyan=10,00) puanlarından nispeten daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi puanları itibariyle, İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği’nin alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Kalıcılık Testi İtibariyle Motivasyon Ölçeği’nin Alt Faktörlerine İlişkin Fark Analizi (Mann-Whitney U)

| <i>Alt Faktörler</i> | <i>Grup</i> | <i>n</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıra Toplamı</i> | <i>U</i> | <i>p</i> | <i>r</i> |
|----------------------|-------------|----------|------------------------|---------------------|----------|----------|----------|
| Beğeni | Deney | 20 | 27,05 | 541 | 68 | .000* | 0,56 |
| | Kontrol | 20 | 13,93 | 278 | | | |
| İstek | Deney | 20 | 25,40 | 508 | 102 | .007* | 0,42 |
| | Kontrol | 20 | 15,60 | 312 | | | |
| Kariyer | Deney | 20 | 20,55 | 411 | 199 | .974 | |
| | Kontrol | 20 | 20,45 | 409 | | | |
| Yetenek | Deney | 20 | 27,78 | 555 | 54 | .000* | 0,62 |
| | Kontrol | 20 | 13,23 | 264 | | | |

p<.05*

Kalıcılık testi itibariyle motivasyon ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin uygulanan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında “beğeni” (U=68, p<.05), “istek” (U=102,5, p<.05) ve “yetenek” (U=54, p<.05) faktör puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin lehine

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Test sonucu, bu farklılıklara ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerleri sırasıyla beğeni ($r=0,56$), istek ($r=0,42$) ve yetenek ($r=0,62$) alt faktörleri için farkın pratikte de anlamlı olduğunu göstermektedir

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki kalıcılık etkisini ölçmek amacıyla her iki grubun sontest puanları ile kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 14'te İngilizce başarısına ilişkin sontest ve kalıcılık testi puanlarına ait betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 14. Öğrencilerin İngilizce Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

| <i>İngilizce Başarı Testi</i> | <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | <i>Medyan</i> | \bar{x} | <i>s</i> |
|-------------------------------|----------------|----------|-------------|-------------|---------------|-----------|----------|
| Sontest | Deney | 20 | 22,00 | 33,00 | 29,00 | 29,05 | 2,13 |
| | Kontrol | 20 | 20,00 | 31,00 | 25,50 | 26,00 | 3,29 |
| Kalıcılık Testi | Deney | 20 | 30,00 | 33,00 | 32,00 | 31,95 | 0,88 |
| | Kontrol | 20 | 22,00 | 29,00 | 25,50 | 25,35 | 2,23 |

Tablo 14'te, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce başarılarını ölçmek amacıyla uygulanan sontest ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırmasına yer verilmiştir. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce sontest puanlarının en yüksek 33, en düşük ise 22 puan ($\bar{x}=29,05$; medyan=29,00) olduğu; dört hafta sonra uygulanan İngilizce kalıcılık testinin en yüksek puanının 33, en düşük puanının ise 30 ($\bar{x}=31,95$; medyan=32,00) olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce sontest puanlarının en yüksek 31, en düşük 20 ($\bar{x}=26,00$; medyan=25,50); kalıcılık testinden alınan en yüksek puanın 29, en düşük puanın 22 ($\bar{x}=25,35$; medyan=25,50) olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce başarılarına ilişkin sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için örneklem sayısının az olması (<30) nedeniyle (Can, 2013) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin İngilizce Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| <i>Kalıcılık Testi-Sontest^a</i> | <i>n</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıra Toplamı</i> | <i>z</i> | <i>p</i> | <i>r</i> | |
|--|-----------------|------------------------|---------------------|----------|----------|----------|------|
| Deney | Negatif sıralar | 0 | 0 | | | | |
| | Pozitif sıralar | 18 | 9,50 | 171 | -3,74 | .000* | 0,59 |
| | Fark olmayan | 2 | | | | | |
| Kontrol | Negatif sıralar | 12 | 7,75 | 93 | | | |
| | Pozitif sıralar | 4 | 10,75 | 43 | -1,30 | .192 | |
| | Fark olmayan | 4 | | | | | |

^a Pozitif sıralara dayalı

* $p < .05$

Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan yürütülen İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki kalıcılık etkisini ölçmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarılarına ilişkin sontest puanları (\bar{x} =29,05; medyan=29,00) ile kalıcılık testi puanları (\bar{x} =31,95; medyan=32,00) arasında kalıcılık testi lehine anlamlı düzeyde bir fark olduğu gözlemlenmiştir (z =-3,74; p <.05). Test sonucu hesaplanan geniş etki büyüklüğü (r =0,59) farkın pratikte de anlamlı olduğunu göstermektedir. Buna göre uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki kalıcılık etkisinin yüksek olduğu ve uzun vadede başarılarında anlamlı bir artışa neden olduğu söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ise İngilizce başarılarına ilişkin sontest ve kalıcılık testi puanları arasında, anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir (z =-1,30; p >.05). Buradan hareketle kontrol grubunda uygulanan Word formatındaki formatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin de uzun vadede kalıcı olduğu söylenebilir.

Uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonları üzerindeki kalıcılık etkisini ölçmek amacıyla her iki grubun sontest puanları ile kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 16'da İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği'ne ait sontest ve kalıcılık testine ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 16. Öğrencilerin Motivasyon Ölçeği Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

| <i>İngilizce Motivasyon Ölçeği</i> | <i>Gruplar</i> | <i>n</i> | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | <i>Medyan</i> | \bar{x} | <i>s</i> |
|------------------------------------|----------------|----------|-------------|-------------|---------------|-----------|----------|
| Sontest | Deney | 20 | 57,00 | 74,00 | 64,00 | 64,75 | 4,81 |
| | Kontrol | 20 | 36,00 | 73,00 | 62,50 | 60,80 | 8,11 |
| Kalıcılık Testi | Deney | 20 | 60,00 | 75,00 | 68,00 | 66,90 | 4,29 |
| | Kontrol | 20 | 51,00 | 73,00 | 59,50 | 58,35 | 4,56 |

Tablo 16'da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırmasına yer verilmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeği sontest puanlarının en yüksek 74, en düşük ise 57 puan (\bar{x} =64,75; medyan=64,00) olduğu; dört hafta sonra uygulanan motivasyon ölçeği kalıcılık testinin en yüksek puanının 75, en düşük puanının ise 60 (\bar{x} =66,90; medyan=68,00) olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeği sontest puanlarının en yüksek 73, en düşük 36 (\bar{x} =60,80; medyan=62,50); kalıcılık testinden alınan en yüksek puanın 73, en düşük puanın 51 (\bar{x} =58,35; medyan=59,50) olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Motivasyon Ölçeği Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| <i>Kalıcılık Testi-Sontest^a</i> | | <i>n</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıra Toplamı</i> | <i>z</i> | <i>p</i> | <i>r</i> |
|--|-----------------|----------|------------------------|---------------------|----------|----------|----------|
| Deney | Negatif sıralar | 4 | 7,38 | 29 | -2,45 | .014* | 0,38 |
| | Pozitif sıralar | 14 | 10,11 | 141 | | | |
| | Fark olmayan | 2 | | | | | |
| Kontrol | Negatif sıralar | 13 | 10,27 | 133 | -1,55 | .121 | |
| | Pozitif sıralar | 6 | 9,42 | 56 | | | |
| | Fark olmayan | 1 | | | | | |

^a Pozitif sıralara dayalı

*p<.05

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testinden aldıkları motivasyon puanlarının kalıcılık testi lehine anlamlı düzeyde farklı olduğu gözlemlenmiştir ($z=-2,45$; $p<.05$). Test sonucu hesaplanan orta etki büyüklüğü ($r=0,38$) farkın pratikte de anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durumda, uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde kalıcı etkiye sahip olduğu ve hatta uzun vadede motivasyonlarında anlamlı bir artışa neden olduğu söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ise motivasyon ölçeğinden aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanları arasında, anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($z=-1,55$; $p>.05$). Buradan hareketle kontrol grubunda uygulanan Word formatındaki formatif değerlendirme uygulamalarının ardından öğrencilerin motivasyonlarında uzun vadede herhangi bir değişim olmadığı söylenebilir. Uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerindeki kalıcılık etkisi alt faktörlere göre de incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Motivasyon Ölçeği Alt Faktörlerinin Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| <i>Alt Faktörler</i> | <i>Kalıcılık Testi Sontest</i> | <i>n</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıra Toplamı</i> | <i>z</i> | <i>p</i> |
|----------------------|--------------------------------|----------|------------------------|---------------------|----------|----------|
| Deney Grubu | Negatif sıralar | 4 | 6,00 | 24 | -1,895 | .058 |
| | Beğeni | 10 | 8,10 | 81 | | |
| | Fark olmayan | 6 | | | | |
| Deney Grubu | Negatif sıralar | 6 | 6,50 | 39 | -1,511 | .131 |
| | İstek | 10 | 9,70 | 87 | | |
| | Fark olmayan | 4 | | | | |

| | | | | | | |
|---------|-----------------|----|-------|-----|--------|------|
| Kariyer | Negatif sıralar | 2 | 5,50 | 11 | -1,027 | .305 |
| | Pozitif sıralar | 6 | 4,17 | 25 | | |
| | Fark olmayan | 12 | | | | |
| Yetenek | Negatif sıralar | 6 | 6,75 | 40 | -1,125 | .261 |
| | Pozitif sıralar | 9 | 8,83 | 79 | | |
| | Fark olmayan | 5 | | | | |
| Beğeni | Negatif sıralar | 14 | 9,54 | 133 | -1,572 | .116 |
| | Pozitif sıralar | 5 | 11,30 | 56 | | |
| | Fark olmayan | 1 | | | | |
| İstek | Negatif sıralar | 12 | 10,83 | 130 | -1,415 | .137 |
| | Pozitif sıralar | 7 | 8,57 | 60 | | |
| | Fark olmayan | 1 | | | | |
| Kariyer | Negatif sıralar | 4 | 3,50 | 14 | -1,040 | .298 |
| | Pozitif sıralar | 5 | 6,20 | 31 | | |
| | Fark olmayan | 11 | | | | |
| Yetenek | Negatif sıralar | 8 | 7,44 | 59 | -.446 | .656 |
| | Pozitif sıralar | 6 | 7,58 | 45 | | |
| | Fark olmayan | 6 | | | | |

*p<.05

Tablo 18’de yer alan motivasyon ölçeği alt faktörlerinin sontest ve kalıcılık testi puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeği alt faktörlerinden aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>.05$). Buradan hareketle motivasyon ölçeğinin alt faktörleri açısından, deney grubunda uygulanan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının ardından öğrencilerin motivasyonlarında uzun vadede herhangi bir değişim olmadığı söylenebilir. Aynı şekilde kontrol grubunda uygulanan Word formatındaki formatif değerlendirme uygulamalarının sontest ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir fark olmaması nedeniyle öğrencilerin motivasyonlarının dört hafta sonra da benzer düzeyde kaldığı, dolayısıyla kalıcı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Elde edilen bulguların daha ayrıntılı bir şekilde irdelenebilmesi için deney grubu öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde İngilizce derslerinde uyguladıkları oyunlaştırma etkinlikleri ile ilgili fikirleri odak grup görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin uzaktan İngilizce derslerine ve oyunlaştırma etkinliklerine ilişkin görüşleri kodlanarak Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Deney Grubundaki Öğrencilerin Uzaktan İngilizce Derslerinde Kullanılan Oyunlaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

| <i>Oyunlaştırma etkinlikleri</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|----------------------------------|----------|----------|
| Olumlu | | |
| Eğlenceli | 19 | 95 |
| Motive edici | 17 | 85 |
| Öğretici | 16 | 80 |
| Kalıcı izli | 14 | 70 |
| Olumsuz | | |
| Rekabet ortamı olması | 6 | 30 |
| Süre kısıtlaması | 5 | 25 |

| Öneri | | |
|---|---|----|
| Etkinliklerden sonra puan sıralaması olmamalı | 6 | 30 |
| Etkinliklerde geri sayım müziği olmamalı | 5 | 25 |
| Daha zorlayıcı olmalı | 4 | 20 |

Odak grup görüşme oturumlarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve görüşmeler esnasında öğrencilere uzaktan İngilizce eğitimi sürecinde en keyif aldıkları ve en sıkıldıkları etkinlikler sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtları dikkate alındığında öğrencilerin süreç içerisinde en keyif aldıkları etkinliğin Duolingo (f=19), en sıkıldıkları etkinliğin ise Socrative olduğu (f=17) gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilere uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının İngilizce öğrenme süreçlerine ve motivasyonlarına etkisini incelemeye yönelik sorular sorulmuş bu konulardaki olumlu ve olumsuz ifadelerin nedenleri sorgulanmaya çalışılmıştır. Tablo 19'da görüldüğü üzere öğrencilerin büyük çoğunluğunun oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının eğlenceli (f=19) ve motive edici (f=17) olduğuna dair olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Öğrenciler bu anlamda *"eğlenerek ve sıkılmadan yapıyorum ve bu beni motive ediyor"* (Öğrenci 1), *"oyun oynarken öğrenmek çok eğlenceli"* (Öğrenci 2), *"yapabildiğimi gördükçe ve eğlenerek yaptığım için motive edici oluyor"* (Öğrenci 3), *"oyunlardaki soruları yapabildiğimi gördükçe kendime güvenim ve şevkim arttı"* (Öğrenci 4) ve *"sınıf ortamında geriliyordum, uygulamaları kendi başımıza yaptığımız zaman daha eğlenceli oldu bu yüzden motivasyonum arttı"* (Öğrenci 5) şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Öğrencilerin oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğretici (f=16) oldukları yönünde olumlu görüşlere sahip oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bu olumlu görüşlerine dair örnek ifadelerden bazıları şöyledir: *"Oyunlardaki performansımıza göre ClassDojo'dan aldığımız rozetlerin hem eğlenceli hem de öğretici bir yanı oluyor, bu yüzden de teşvik edici oluyor"* (Öğrenci 6), *"Özellikle Duolingo'da yanlış yaptığımız zaman o yanlışı daha sonra tekrar karşımıza çıkarması oldukça verimli oluyor"* (Öğrenci 7). Görüşmeler sırasında oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının kalıcı izli (f=14) oldukları yönünde olumlu görüşlerle de karşılaşmıştır. Öğrencilerin bu olumlu görüşlerine dair örnek ifadelerden bazıları ise şöyledir: *"Oyunlar görsel olarak zengin olduğu için kolayca unutmuyorum"* (Öğrenci 8), *"İngilizceyi olumlu etkiledi, unutmamamı sağladı"* (Öğrenci 9) ve *"İngilizce hafızamı taze tuttu"* (Öğrenci 10).

Öte yandan öğrencilerin bir kısmı oyunlaştırma uygulamalarına ilişkin *"rekabet ortamı"* (f=6) ve *"süre kısıtlaması"* (f=5) şeklindeki kodlamaları olumsuz ifadeler içerisinde kullanmışlardır. Bu konuda olumsuz fikir beyan eden öğrencilerin görüşleri *"Özellikle Kahoot!'ta yer alan rekabet ortamı beni geriyor ve yanlış yapmaya itiyor"* (Öğrenci 11), *"rekabet ortamı moral bozukluğuna yol açabiliyor"* (Öğrenci 12), *"oyunlarda yer alan soruların hepsini doğru yapsam da daha kısa sürede tamamlayan kişi birinci oluyor, o yüzden motivasyonum düşüyor"* (Öğrenci 13), *"Kahoot!'ta yer alan süre kısıtlaması ve geri sayım sesleri beni"*

demoralize ediyor" (Öğrenci 14) ve *"süre kısıtlaması strese neden oluyor"* (Öğrenci 15) şeklindedir. Öte yandan bu olumsuz görüşler ile ilgili çoğunluk olmasa da *"rekabet ortamını seviyorum, hızlı düşünmemi sağlıyor"* (Öğrenci 16) ve *"geri sayım müziği oyunu daha eğlenceli yapıyor"* (Öğrenci 17) şeklinde olumlu görüşlerin olduğu da görülmüştür.

Odak grup görüşmeleri esnasında sorulan *"Sizce Kahoot, Socrative, Duolingo ve ClassDojo etkinlikleri nasıl daha iyi olabilirdi?"* sorusuna öğrencilerin büyük çoğunluğu etkinliklerin yeterli olduğu görüşünü savunurken, bir kısmı bu etkinliklerin puan sıralaması (f=6) ve geri sayım müziği (f=5) içermemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşler *"kişiler arası rekabet olmamalı, amaç rekabetten önce öğrenmek olmalı"* (Öğrenci 17), *"süre kısıtlaması olmasa doğru yaptığım sorular artar"* (Öğrenci 18) şeklindedir. Önerilere ek olarak öğrencilerin bir bölümü (f=4) uygulamaların daha zorlayıcı olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda *"Duolingo'da kelime tekrarı yerine daha zor sorular sorulmalı"* (Öğrenci 19), *"level atladıkça seviyeler zorlaşmalı"* (Öğrenci 20) gibi ifadelere yer verilmiştir. Ayrıca öğrenciler oyunlaştırma uygulamalarına erişirken ve etkinlikleri yaparken zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan yürütülen İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonları üzerine etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle sontest puanları dikkate alındığında uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerine etkisi test edilmiştir. Akademik başarı testi ve motivasyon ölçeğinden elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerinkine göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Buradan hareketle kontrol grubunda dijital ortamda, Word formatında uygulanan formatif değerlendirme uygulamalarıyla kıyaslandığında, deney grubunda kullanılan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, Dominguez vd. (2013), Chen, Huang, Gribbins ve Swan (2018) gibi araştırmacılar da oyunlaştırılmış öğrenme etkinliklerinin akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bireylerin süreç içerisindeki ilgi ve dikkat durumu ile motivasyon seviyelerinin akademik başarılarını ciddi oranda etkilediği öne sürülmektedir (Lee ve Hammer, 2011). İlgi ve motivasyon eksikliğinin bireylerin öğrenme sürecini ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünüldüğünde oyunlaştırma uygulamalarının bu eksikliği ortadan kaldırmaya yardımcı olabileceği öngörülmektedir (Türkan, 2019). Bu nedenle bu çalışmada oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin motivasyon seviyeleri üzerine etkisi incelenmiştir. Uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı

gözlemlenirken bu uygulamaların öğrencilerin genel motivasyon seviyeleri ile motivasyon ölçeğinin alt faktörleri arasında yer alan beğeni, istek ve kariyer faktörleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Öte yandan İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği'nin alt faktörleri arasında bulunan "yetenek" faktörüne ilişkin, oyunlaştırma uygulamaları kullanılan gruptaki öğrencilerin kendilerini İngilizce öğrenmeye yönelik daha yetenekli buldukları gözlemlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde oyunlaştırma uygulamalarının yabancı dilde motivasyon ve özgüven artırıcı bir ortam oluşturması ve öğrencilerin süreç içerisinde kendi gelişimlerini izleyebilmelerinin bireysel farkındalık kazandırdığı vurgulanmıştır (Nahmod, 2017; Williamson, 2017). Bu da oyunlaştırma uygulaması kullanılan gruptaki öğrencilerin kendilerini İngilizce öğrenmeye yönelik daha yetenekli bulmalarını kanıtlar niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında "kalıcılık testi puanları dikkate alındığında uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerine etkisi" incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere sontest olarak İngilizce Başarı Testi ve Motivasyon Ölçeği uygulandıktan dört hafta sonra aynı ölçme araçları kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Kalıcılık testi verilerine göre deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerinkine göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Buradan hareketle sontest uygulandıktan dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanları dikkate alındığında deney grubunda kullanılan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının kontrol grubunda uygulanan Word formatında formatif değerlendirme uygulamalarına kıyasla öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Gömlüksiz (2005) öğrenciler yabancı dil öğreniminde eğlenir, heyecan yaşar ve motive olursa içeriğin onlar için daha anlamlı ve kalıcı hâle geldiğini savunmaktadır. Öğrencilerin süreç içerisinde eğlenerek öğrenmeleri ve kendi süreçlerinin farkında olmaları motivasyon seviyesini artırarak öğrenmeyi kalıcı hâle getirmektedir (Garris, Ahlers ve Driskel, 2002). Dolayısıyla yabancı dil sınıflarında öğrencilerin başarılarını artırmak ve motivasyon seviyelerini yüksek tutmak amacıyla oyunlaştırmayı etkin bir araç olarak kullanmak faydalı bir yöntem olacaktır. Aynı şekilde kalıcılık testi puanları dikkate alındığında deney grubunda kullanılan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının kontrol grubunda uygulanan Word formatında formatif değerlendirme uygulamalarına kıyasla öğrencilerin İngilizce derslerindeki motivasyon düzeylerini anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilmektedir. Öte yandan kalıcılık testi itibariyle motivasyon ölçeğinin alt faktörleri arasında yer alan "beğeni", "istek" ve "yetenek" faktör puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Sontest puanları dikkate alındığında deney ve kontrol grupları arasında İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon seviyeleri açısından anlamlı bir fark gözlemlenmezken aradan geçen dört hafta sonrasında

deney grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, yabancı dil eğitimi sürecinde belirlenen kazanımların süreç içerisinde veya sonunda aniden ortaya çıkmayabileceğini, kişiler üzerinde aradan zaman geçtikten sonra etkili olabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında “Uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki kalıcılık etkisi” incelenmiştir. Her iki grubun sontest puanları ile kalıcılık testi puanları karşılaştırılmış ve buna göre, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı testine ait sontest puanları ile dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanları kıyaslandığında puanlarda artış yaşandığı görülmüştür. Öte yandan, kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı testine ait sontest puanları ile dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanları kıyaslandığında öğrencilerin İngilizce başarılarının benzer düzeyde kaldığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun İngilizce kalıcılık testi sonuçlarının karşılaştırmasından elde edilen sonuçları da desteklemektedir. Dolayısıyla, uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki kalıcılık etkisinin yüksek olduğu söylenebilir. Muntean’a (2011) göre eğitime özenli bir şekilde entegre edilmiş oyunlaştırma süreci ile öğrencilerin dersle ilgili materyallerle daha fazla zaman geçirmesi sağlanarak eğitimin verimliliği de artırılmış olacaktır. Dolayısıyla bu çalışmadan hareketle, yabancı dil eğitim sürecine entegre edilen oyunlaştırma uygulamaları sayesinde öğrenmenin daha kalıcı izli hale geldiği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, Park ve Choi (2009) oyunlaştırma etkinliklerinin akademik başarıyı artırmasının yanı sıra motivasyon seviyesinin yüksek tutulmasının da yabancı dil eğitimi için önemli bir faktör olduğu belirtmektedir. Yazarlar, motivasyon seviyesi devamlı yüksek olan öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin artarken motivasyon seviyesinin düşük olmasının öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden uzaklaşmasına yol açtığı üzerinde durmaktadır. Ayrıca; Shi, Cristea, Hadzidedic ve Dervishalidovic’in (2014) yürüttükleri bir çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde yürütülen oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin motivasyon seviyelerini büyük ölçüde artırdığı ve devamlılığını sağladığı belirtilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada, uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonları üzerindeki kalıcılık etkisini ölçmek amacıyla her iki grubun sontest puanları ile kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce Motivasyon Ölçeği’ne ait sontest puanları ile dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanları kıyaslandığında deney grubundaki öğrencilerin puanlarında artış yaşandığı görülmektedir. Aynı şekilde, kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce Motivasyon Ölçeği’ne ait sontest puanları ile dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanları kıyaslandığında ise öğrencilerin motivasyonlarının benzer

düzeyde kaldığı gözlemlenmiştir. Bu durumda, uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde kalıcı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında “deney grubu öğrencilerinin oyunlaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri” incelenmiş ve çalışmanın deneysel aşamasından elde edilen sonuçlara dair çıkarımlarda bulunulmuştur. Uygulanan deneysel işlemin sontest puanları dikkate alındığında oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin “akademik başarılarına” anlamlı düzeyde etki ederken bu uygulamaların öğrencilerin “motivasyonları” üzerinde anlamlı etkisi olmadığı ancak motivasyon ölçeğinin “yetenek” alt faktörü üzerine anlamlı düzeyde etki ettiği görülmüştür. Sontest uygulandıktan dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde ise oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin “akademik başarı” ve “motivasyonları” üzerine anlamlı düzeyde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca kalıcılık testi puanları dikkate alındığında oyunlaştırma uygulamalarının motivasyon ölçeğinin faktörlerinden “istek”, “beğeni” ve “yetenek” üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Sontest verilerinden elde edilen sonuçlara göre oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının motivasyon üzerine etkisi görülmezken dört haftalık bir süreç sonrasında bu uygulamaların kullanıldığı gruptaki öğrencilerin motivasyon seviyelerindeki artış ve diğer alt problemler dikkate alınmış ve elde edilen sonuçların olası nedenleri nitel veriler ile açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde uzaktan İngilizce dersleri kapsamında kullanılan oyunlaştırma uygulamalarına dair olumlu görüşlerin ağırlıkta olduğu gözlemlenmiştir. Uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde etkinliklerde yer alan puan sıralaması ve oyunların süre kısıtlaması içermesini uygulamaların olumsuz yönleri arasında belirtmişlerdir. Bu görüşler, sontest puanlarından elde edilen verilere göre oyunlaştırmaya dayalı motivasyon üzerine anlamlı bir etkisinin olmamasının bir nedeni olarak gösterilebilir. Öte yandan, öğrencilerin büyük çoğunluğunun oyunlaştırma etkinliklerinin eğlenceli, motive edici, verimli, öğretici ve kalıcı izli olduğuna dair olumlu görüşlerde buldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin oyunlaştırma ile ilgili bu olumlu görüşleri, kısa vadede motivasyon sontest puanlarında gözlemlenmesinde özellikle motivasyon kalıcılık testi puanlarındaki gözlemlenen artışı açıklar niteliktedir. Benzer şekilde öğrencilerin uygulamaların kalıcı izli olduğuna dair görüşleri de uygulamalardan dört hafta sonra yapılan İngilizce kalıcılık testi sonuçlarına göre deney grubunun başarısında gözlemlenen artışı destekler niteliktedir.

Öneriler

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Uzaktan İngilizce derslerindeki akademik başarıyı olumlu etkilemesinden hareketle Kahoot!, Socrative, Duolingo gibi oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme

- uygulamalarının uzaktan eğitim sürecinde kullanılan Perculus, Zoom gibi ortamlar ile bütünleştirilerek ders içeriğinin zenginleştirilmesi bağlamında etkinlikler yapılabilir.
2. İngilizce derslerindeki akademik başarı ve motivasyonu olumlu etkilemesi sonucuna dayanarak oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının kullanımının yaygınlaştırılması amacıyla öğretim elemanlarına mesleki gelişim seminerleri verilebilir.
 3. Yabancı dil ünitelerine öğrencilerin ilgisini çekecek oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamaları eklenerek ders içeriği zenginleştirilebilir.
 4. Deney grubundaki öğrenciler yapılan görüşmelerde, Kahoot ve Socrative gibi uygulamalarda yer alan rekabet ortamı ve süre kısıtlaması özelliklerinin motivasyonlarına olumsuz yansıdığını belirtmişlerdir. Bu sebeple öğretim elemanları, kendi öğretim ortamlarına uygun oyunlaştırma uygulamalarını seçerken öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkileyebilecek özellikleri göz önünde bulundurmalıdır.
 5. Öğretim elemanları oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarını ödev veya ders dışı etkinlik olarak kullanarak ders süresini daha etkin bir şekilde yönetebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Uzaktan İngilizce eğitiminin eksikleri göz önünde bulundurularak bu konuda verimin artırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.
2. Uzaktan eğitimde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının yüz yüze eğitim sürecine dahil edildiği ve öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarına etkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
3. Uzaktan eğitimde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının uzaktan canlı ders anlatımı sürecine dahil edildiği ve öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarına etkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
4. Oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının farklı yaş ve seviye grupları üzerindeki etkisi incelenerek sonuçlar bu çalışma ile karşılaştırılabilir.
5. Oyunlaştırmaya dayalı formatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin derse katılımlarına etkisi veya derse katılımlarının süreç içerisindeki değişimi incelenebilir.
6. Bu araştırmada kullanılan oyunlaştırma uygulamaları dışındaki diğer oyunlaştırma uygulamalarının da akademik başarı ve motivasyona etkisi incelenebilir.

Kaynaklar

- Ackerman, D. (2000). *Deep play*. U.S.A: Vintage Books. <https://bit.ly/2X3R7dz> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun-çoklu zekâ teorisi ışığında. *Dilbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(1), 71-83.

- Banfield, J. & Wilkerson, B. (2014). Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy. *Contemporary Issues in Education Research – Fourth Quarter*, 7(4), 291-198.
- Başol, G., Kocadağ-Ünver, T. & Çiğdem, H. (2017). Ölçme değerlendirme dersinde e-sınav uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 111-128.
- Bayırtepe, E. & Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik alguları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 41-54.
- Bilgin, C. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Brooks, G. P. & Johanson, G. A. (2003). TAP: Test Analysis Program. *Applied Psychological Measurement*, 27(4), 303-304.
- Buckley, P. & Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162-1175.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, C. C., Huang, C., Gribbins, M. & Swan, K. (2018). Gamify online courses with tools built into your learning management system to enhance self-determined and active learning. *Online Learning*, 22(3), 41-54.
- Chaiyo, Y. & Nokham, R. (2017). The effect of Kahoot, Quizizz and Google forms on the student's perception in the classrooms response system. *2017 International Conference on Digital Arts, Media and Technology (ICDAMT)* içinde (s. 178–182).
- Codish, D. & Ravid, G. (2014). Personality based gamification-Educational gamification for extroverts and introverts. *Proceedings of the 9th CHAIS Conference for the Study of Innovation and Learning Technologies: Learning in the Technological Era* (Vol. 1) içinde (s. 36-44). Ra'anana: The Open University of Israel.
- Crawford, C. (1984). *The art of computer game design*. Washington: Mcgraw-Hill/Osborne Media.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2. b.). Los Angeles: Sage Publications.

- De-Marcos, L., Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J. & Pagés, C. (2014). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education*, 75, 82-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.012>
- Dominguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C. & Martínez-Herráiz, J.-J. (2013). Gamifying learning experiences: practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392.
- Garris, R., Ahlers, R. & Driskel, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: a research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-466.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *ACM Computers in Entertainment*, 1(1), 1-4.
- Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D. & Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: a two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), 319-329.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi: Elâzığ Özel Bilgem İlköğretim Okulu örneği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 179-195.
- Ibáñez, M. B., Di-Serio, Á., Villarán-Molina, D. & Delgado-Kloos, C. (2014). Gamification for engaging computer science students in learning activities: a case study. *IEEE Transactions On Learning Technologies*, 7(3), 291-301.
- Johnson, S. (2005). *Everything bad is good for you: How today's popular culture is actually making us smarter*. London: Allen Lane.
- Karcı, C. & Gündoğdu, K. (2018). İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 103-116.
- Kırkıç, K. A. & Boray, T. (2017). İngilizce öğretiminde ve öğreniminde Türkiye için inovatif bir teknik: Boray tekniği (BT). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 13-29.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: a practical guide for applied research* (5. b.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Lee, J. & Hammer, J. (2011). Gamification in education: what, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- Leipzig, T., Leipzig, K. H. & Hummel, V. (2016). Gamification: teaching within learning factories. *Competitive Manufacturing, International Conference on Competitive Manufacturing* içinde (s. 467-464). Stellenbosch, Stellenbosch University, South Africa.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Mangır, M. & Aktaş, Y. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26, 14-19.

- Mert, Y. & Samur, Y. (2018). Students' opinions toward game elements used in gamification application. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 9(2), 70-101.
- Muntean, C. I. (2011). *Raising engagement in e-learning through gamification*. The 6th International Conference on Virtual Learning ICVL'da sunulmuş bildiri. University of Bucharest and Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca.
- Nahmod, D. M. (2017). *Vocabulary gamification vs traditional learning instruction in an inclusive high school classroom*. (Yüksek Lisans Tezi). bit.ly/3U4qpvD sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, D. (2007). *Bilgisayar oyunlarının çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Park, J. H. & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology and Society*, 12, 207-217.
- Prensky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital Game-Based Learning*, 5, 1-5.
- Plump, C. M. & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: a game-based technology solution for elearning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151-158.
- Shi, L., Cristea, A. I., Hadzidedic, S. & Dervishalidovic, N. (2014). Contextual gamification of social interaction – towards increasing motivation in social e-learning. E. Popescu, R. W. H. Lau, K. Pata, H. Leung & M. Laanpere (Ed.), *Advances in web-based learning – ICWL 2014* içinde (s. 116-122). Cham: Springer International Publishing.
- Şad, S. N. & Özer, N. (2019). Using Kahoot! as a gamified formative assessment tool: a case study. *International Journal of Academic Research in Education*, 5(1), 43-57. <https://doi.org/10.17985/ijare.645584>
- Türkan, A. (2019). *The effect of gamification method on the academic achievements, motivations and attitudes of secondary school students*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Williamson, B. (2017). Decoding ClassDojo: psycho-policy, social-emotional learning and persuasive educational technologies. *Learning, Media and Technology*, 42(4), 440-453.
- Yıldırım, İ. & Demir, S. (2014). Gamification and education. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 655-670.

Extended Summary

The development of technology has affected education, and today, a comprehensive concept called “gamification” has emerged. Through gamification, students can interact and collaborate more and thus improve their communication skills. Despite the development of technology and innovations

in curricula, the desired level of foreign language education in Turkey cannot be attained yet. It is believed that bringing a new dimension to foreign language education and benefiting from the outcomes of the digital age in the teaching process to get more efficient and effective results can have positive consequences for the success of individuals. In order not to fall behind the current developments, the effect of gamification applications on English education should not be ignored in Turkey. The aim of this study is to analyze the effect of gamification applications used in the distance English classes during Covid-19 pandemic on the students' academic success and motivation.

The research is designed according to the embedded mixed methods research design. For this purpose, the findings obtained from the quantitative part of the research conducted in accordance with the posttest only control group design were tried to be supported by the findings obtained through focus group interviews with the experimental group within the scope of the qualitative case study. The research group of the study is composed of 40 students who are studying at the Aviation Department of Erzincan Binali Yıldırım University in the spring term of the 2019-2020 academic year. In the experimental process of the research, Kahoot!, Socrative!, Duolingo and ClassDojo activities were applied to the students within the scope of gamified formative assessment practices in distance English lessons. During the distance learning process, the Perculus platform was used throughout the university. This Internet-based platform is a native virtual classroom application with live and asynchronous video sharing. During the experimental process, weekly asynchronous course videos were shared with the students. In addition, in the experimental group, exercises were performed with Kahoot!, Socrative and Duolingo within the scope of gamified formative assessment practices was given to the students via the ClassDojo application. On the other hand, in the control group, instead of gamification applications, formative assessment practices were given in Word format.

Data collection tools used in the research process consist of "Academic Achievement Test", "Motivation Scale Towards Learning English" and "Focus Group Discussion Form". According to the results of the Mann-Whitney U test conducted to determine whether there is a statistically significant difference between the academic success of the students in the experimental and control groups after the experimental process, a statistically significant difference was found in favor of the students in the experimental group ($U=94, p<.05$). Accordingly, the academic achievement levels of the students in the experimental group were found to be significantly higher than those of the students in the control group. Besides, as of the posttest scores, no statistically significant difference was observed between the motivation levels of the students in the experimental group and the students in the control group ($U=149, p>.05$). Therefore, it cannot be said that gamified formative assessment practices have a significant effect on students' motivation towards English in general, as of the time of the post-tests while a significant difference was observed in favor of the experimental group in terms of the ability

factor, which is one of the sub-factors of the motivation scale. As a result of the comparison of the retention test scores of students' academic achievement with the Mann-Whitney U test, a statistically significant difference was found between the academic achievement levels of the students in the experimental group (median=32) and those of the students in the control group (median = 25.5) in favor of the students in the experimental group ($U=0$, $p<.05$). Accordingly, four weeks after the experimental process, it was observed that the academic achievement levels of the students in the experimental group were significantly higher than those of the students in the control group. As a result of the comparison of the retention test scores of students' motivation with the Mann-Whitney U test, a statistically significant difference was found between the overall motivation levels of the students in the experimental group (median=68) and the control group (median=59.5) in favor of the students in the experimental group ($U=43$, $p<.05$). Also, four weeks after the experimental process, the motivation levels of the students in the experimental group were found to be significantly higher than those of the students in the control group. According to the results of the Wilcoxon Signed Ranks Test conducted to measure the permanence effect of gamification applications on the academic achievement and motivation of students in the experimental and control groups, it was observed that there was a significant difference in favor of the retention test scores. Accordingly, it can be said that gamification applications used in the distance English lessons have a high permanence effect on students' academic achievement and motivation and also, these applications cause a significant increase in their long-term success. In addition, based on the findings from the focus group interviews, it was observed that the gamified formative assessment practices used in the experimental process have a generally positive effect on the students. However, it has been observed that the features such as competitive environment and time restriction in gamification practices are considered negative by students.

In conclusion, this study is important in order to facilitate the foreign language acquisition of the university students who keep up with the digital age with the development of technology and to integrate the understanding of education with gamification applications that are in their field of interest. In addition, this study is an enlightening and fundamental study for future application studies on the impact of gamification applications on English education and their integration with curricula.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

İlk yazar %60, ikinci yazar %40 katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 29.05.2020 tarih ve 05/23 protokol numaralı kararı ile yürütölmüştür.

Okullarda Neden Matematik Öğretiliyor? İlkokul Matematik Dersi Programı Genel Amaçlarının Tarihsel Çözümlemesi (1926-2018)

Why Teach Mathematics in Schools? Historical Analysis of Primary School Mathematics Curriculum General Aims (1926-2018)

Ayşe Yolcu

Yazar Bilgileri

Ayşe Yolcu 
Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe
Üniversitesi, Matematik ve Fen
Bilimleri Eğitimi,
ayseyolcu@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Bu makalenin amacı okullarda matematik dersinin okutulma nedenlerini ilkökullerde matematik dersi öğretim programları genel amaçları kapsamında karşılaştırmalı tarihsel olarak incelemektir. Araştırmaya veri seti olarak 1926-2018 yılları arasında uygulanan on öğretim programı dâhil edilmiştir. Programlar tarihselleştirme yöntemiyle analiz edilerek genel amaç ifadelerindeki süregelen kültürel tezler ve bu tezlerde yaşanan değişimler ortaya koyulmuştur. Yapılan tarihsel analiz sonucunda matematik dersinin amaçlarının makbul, bilinçli, üretken vatandaşlar oluşturmaya yönelik süreklilik gösteren yedi kültürel tez ürettiği tespit edilmiştir. Bu tezler arasında matematiği gündelik hayatta kullanma, çevreyi matematiksel olarak algılama, düşünceleri matematiksel olarak ifade etme, matematiksel alışkanlıklar ve estetik değerler geliştirme, ekonomik verimi ve toplumsal düzeni tesis etme bulunmaktadır. Çalışmanın sonucunda okul matematiği ile nasıl bir insan tipi yetiştirilmek istendiği ve nasıl bir toplum arzu edildiği görünür kılınmış, matematik dersi öğretim programlarının amaçlarının belirlenmesinde eklektik bir şekilde farklı görüş ve anlayışların bir arada bulunduğu ortaya koyulmuştur. Tarihsel analizle okul matematiğinin amaçlarının sosyal, ekonomik, toplumsal ve yönetsel boyutları belirgin kılınarak matematik öğretim programlarının genel amaçlarında yer alan ve almayan kültürel tezler doğrultusunda program geliştiricilere ve matematik eğitimi araştırmacılarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Matematik Öğretim Programı
Tarihselleştirme
Matematik Öğretimi ve
Vatandaşlık
Kültürel Tezler

Keywords

Mathematics Curriculum
Historicizing
Mathematics Teaching and
Citizenship
Cultural Theses

Makale Geçmişi

Geliş: 04.06.2022
Düzeltilme: 04.08.2022
Kabul: 15.08.2022

ABSTRACT

The purpose of this article is to historically examine why mathematics is taught in primary schools within the scope of general objectives of mathematics curriculum. The data set includes ten mathematics curricula that were implemented between 1926-2018. Continuities and discontinuities in the aims of each curriculum are analyzed through the historicizing methodology. Seven continuous cultural theses are diagnosed in the aims of mathematics courses that produce reasonable, informative, and productive citizens. These theses are using mathematics in daily life, perceiving the environment mathematically, communicating mathematically, developing mathematical habits of mind and aesthetic values, and maintaining economic efficiency and social order. As a result, it has been revealed what kind of humankind is anticipated through school mathematics and what kind of society is desired, while the eclectic existence of diverse interests is revealed in designing the aims of school mathematics. The historical analysis contributes to the field by making the social, economic, societal, and governmental aspects of the aims of school mathematics visible. Suggestions were made for curriculum developers and mathematics education researchers in line with the cultural theses that are absent and present in the general objectives of mathematics curricula.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf

Yolcu, A. (2022). Okullarda neden matematik öğretiliyor? İlkokul matematik dersi programı genel amaçlarının tarihsel çözümlemesi (1926-2018). *TEBD*, 20(3), 762-786. <https://doi.org/10.37217/tebd.1126044>

Giriş

Matematiksiz bir ilkököl programı düşünmek zordur. Matematik bilgisi ve matematiksel beceriler toplumların ve dünyanın ilerlemesi, kalkınması, mutluluğu ve iyi oluş hâli için gerekli bir alan olarak görülmekte (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018); politikacılar, akademisyenler, veliler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından bu gereklilik yaygın olarak kabul edilmektedir (Valero, 2013). Günlük hayatı ve geleceği şekillendirmede matematiğin kaçınılmaz olduğu fikrinin gündeme getirdiği konulardan birisi de matematiğin neden ve hangi amaçlarla öğretildiğidir (Ernest, 2000). Matematiğin okullarda neden öğretildiğinin incelenmesi bir toplumun geleceği için arzulanan insan tipinde olması gerektiği düşünülen matematiksel yeterlikler hakkında ipuçları sağlar. Somut anlamda okullarda neden matematik dersinin okutulduğu sorusunun cevabı ise matematik öğretim programlarının genel amaçlarında yer almaktadır (Baki, 2020). Matematik dersinin genel amaçlarının analizi dersin eğitim programlarında yer alma gerekçesini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çözümleme matematiğin pedagoji ile ilişkisini aydınlatmaktadır. Bu makale Türkiye’de cumhuriyetin ilanından bu yana uygulanan ilkököl matematik öğretim programlarının genel amaçlarını tarihsel olarak karşılaştırarak okullarda neden matematik öğretildiğini çözümlemeyi hedeflemektedir.

Amaçlar, programın içerik, öğretim ilkeleri ve ölçme değerlendirme yaklaşımı gibi öğeleriyle etkin ve dinamik bir ilişkisi olan bir parçasıdır (Demirel, 2020). Program geliştirme sürecinde amaçlar gerek kapsamın seçilmesine gerekse eğitim-öğretim etkinliklerinin düzenlenmesine rehberlik eden temel unsurlardan birisidir (Erden, 1998). Ayrıca, belirlenen amaçlar doğrultusunda yapılması planlanan eğitim ve öğretimin sonucunda ne tip bir insan yetiştirileceği ve nasıl bir toplum istendiği sorusunun cevabı da ortaya çıkar (Popkewitz, 2008). Başka bir ifadeyle, amaçlar öğrencilerin öğretim süreci sonucunda ne yapabileceklerini, yetiştirilen insanda bulunması öngörülen nitelikleri belirterek toplumun sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik alanlarına yön verir, arzu edilen toplumu devam ettirebilecek nesilleri inşa etmeye çabalar (Yüksel, 2003). Hem toplumun ihtiyaçlarına cevap veren hem de toplumsal düzeni yeniden üreten bir unsur olmasıyla bir öğretim programının genel amaçları o dersin neden okullarda yer aldığına dair ipuçları sağlar.

Türkiye’de matematik dersi öğretim programlarının genel amaçlarını ele alan çalışmalar incelendiğinde alanyazında hem tarihsel hem de güncel analizlere yer verildiği görülmektedir. İlkökel matematik öğretim programlarını inceleyen Çırak ve Bay (2016) Cumhuriyet tarihi boyunca geliştirilen programların karşılaştırmalı bir analizini yapmıştır. 1926-2018 yılları arasında geliştirilen programlarda yer alan genel amaçların sayılarını ve yıllara göre dağılımını belirlemişler, ayrıca genel amaçları bilişsel beceri düzeylerine, matematiksel ve duyuşsal alan becerilerine göre incelemişlerdir. 1983, 1990 ve 1998 programlarında en çok alt düzey bilişsel beceriler yer alırken üst düzey düşünme becerilerin varlığı 1968

yılından itibaren gözlenmiştir. Matematiği günlük hayat ile ilişkilendirme, zihinden hesap yapma her programın amaçları arasında süreklilik gösterse de problem kurma, eleştirel düşünme, akıl yürütme gibi matematiksel süreç becerilerine en sık 1948, 1968 ve 2015 programlarında rastlandığı belirtilmiştir. 2005 programı ise duyuşsal becerilere en çok yer verilen program olmasıyla diğerlerinden temel bir farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar geliştirilen ilkökul ve ortaokul matematik dersi öğretim programlarının amaçlarını ve içeriğini betimsel olarak açıklayan diğer bir çalışmada, 2005 ilkökul ve ortaokul programlarının içerik açısından öncekilerden farklı olduğu; genel amaçların ise davranışlar yerine bilgi, beceri ve anlayış ifadelerinden oluştuğu tespit edilmiştir (Sezgin-Memnun, 2013). İlkokul düzeyinde genel amaçları inceleyen bu çalışmalar 2005 programında belirgin farklar olduğu konusunda fikir birliğine varmışlar, alt düzey bilişsel becerilerin yerini ilişkilendirme, iletişim gibi süreç becerilerine ve duyuşsal alana bıraktığı belirtilmiştir.

Öte yandan 1998 yılından günümüze kadar geliştirilen ilköğretim matematik dersi öğretim programlarında bilişsel becerilere yönelik amaç ifadelerinin psikomotor ve duyuşsal becerilere göre sayıca daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Uysal ve İncikabı, 2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programlarının genel amaçlarını cumhuriyetin ilanından itibaren inceleyen diğer bir çalışmada matematik dersi genel amaç ifadelerinin bilişsel anlama ve bilişsel beceri düzeyinde yığılma gösterdiği, duyuşsal alanda yer alan amaç ifadelerinin ise sadece %2'lik bir paya sahip olduğu ifade edilmektedir (Doğanay ve Yeşilpınar-Uyar, 2018). Benzer bulguları nedeniyle, ortaokul düzeyinde yapılan tarihsel ve güncel çalışmaların birbirini doğrular nitelikte olduğu ve okul matematiğinin genel amaçlarında daha çok bilişsel bilgi ve becerilere ağırlık verdiği söylenebilir. Gerek ilkökul gerekse ortaokul matematik öğretim programlarını inceleyen çalışmalarda genel amaç ifadelerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda nasıl dağıldığı ve davranış temelinde tanımlanan bu alanların 2005 yılı itibarıyla yeterlik, beceri ve anlayış olarak değiştiğinin alanyazında ifade edildiği görülmektedir.

Tarih boyunca yaşanan değişiklikleri ortaya koyan çalışmaların yanı sıra, Baki (2020) okullarda matematiğin bir ders olarak okutulmasının ardında pek çok neden bulunduğunu ve bu nedenlerin iki boyutta toplanabileceğini savunmuştur. Bunlardan ilki toplumsal kitleleri matematik bilgi ve becerilerini geliştirerek sanayide, teknolojiye ve günlük hayatın diğer alanlarında matematiği etkin bir şekilde kullanabilecek kişiler olarak şekillendirmek, ikincisi ise akademik matematiğe eğilimli çocukları matematik bilimcisi olarak yetiştirmektir. Alanyazında, bu boyutların şekillenmesinde bazı grupların çıkar ve ilgilerinin etki ettiğinden bahsedilmektedir. Okul matematiğinin amaçlarının endüstriyel eğitmen, teknolojik pragmatist, hümanist, ilerlemeci eğitimci ve halk eğitimcisi olmak üzere beş farklı grubun ideolojilerine göre incelemesini yapan Ernest (1991), matematik eğitiminin amaçlarını temel matematik becerilerini kazandırmak, günlük hayatta işe yarar matematiksel yetenek geliştirmek, matematiksel bilgi birikimini aktarmak ve pür matematiği takdir etmek, yaratıcılığı geliştirmek ve

demokratik vatandaş özelliklerini kazandırmak olarak sıralamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1930'lu yıllarda matematiğin okullarda neden zorunlu bir derse dönüştüğünü araştıran Stanic (1986) ise dört farklı grubun çıkarlarının matematik öğretim programlarına yansıdığını tespit etmiştir. Bunlar matematiği bir bilgi olarak takdir eden ve nesillere aktarmak isteyen hümanistler, çocuğun gelişimsel seviyesini dikkate alan gelişimciler, toplumun pragmatik olarak işlevini temel alan gruplar ve okul matematiği ile toplumun kalkınmasını hedefleyen ilerici gruplardır. Görüldüğü üzere, okul matematiğinin amaçlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor sınıflandırılmasına ek olarak bilimsel, toplumsal, kültürel ve ideolojik yansımaları da okul matematiğinin neden okullarda okutulduğuna dair alanda ilerlemeler sağlamaktadır.

Okul matematiği ile kültürel çalışmaları bir araya getiren araştırmalara göre matematik öğretim programlarının ve öğretim pratiklerinin matematiksel bilgi ve becerilerini kazandırmanın yanı sıra toplumsal normları düzenleyen kültürel tezler de ürettiği belirtilmektedir (Diaz, 2017; Popkewitz, 2004; Yolcu, 2021a). Kültürel tezler en genel hâliyle toplum için uygun görülen ve arzu edilen yaşam biçimleri olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu çalışmalarda okul matematiğinin bir etkisi olarak görünür kılınan kültürel tezler arasında yaşam boyu öğrenmeye eğilimli, günlük hayatında karşılaştığı problemleri çözebilen, kontrol alışkanlığı edinmiş, düzenli veya ekonomik sisteme uyumlu gibi insan tipleri örnek olarak gösterilebilir.

Kültürel tezler konu alanlarının pedagojik formasyonu ile çocukların düşünce tarzı, tutum ve ruh hâli gibi içsel nitelikleri üzerinde değişiklikler yaparak toplum için uygun yaşam biçimlerini oluşturur ve istenmeyenden ayırt eder (Popkewitz, 2008). Öyle ki matematik öğretim programlarının standart ve içeriğinde yer alan matematik ile ilgili amaçlar sadece matematik ile ilgili olmayıp toplumun kalkınması, ilerlemesi ve iyi oluş hâli ile ilişkilendirilmekte (MEB, 2018; NCTM, 2000), bu istekler de toplumun bireylerinin eylem ve katılım biçimlerini birtakım matematik yeterlilikleri ile düzenlenmesiyle gerçekleşmektedir (Popkewitz, 2004). Bu durum okul matematiğinin amaçlarının yalnızca matematik ve matematikle ilişkili bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler ile ilgili olmadığını, aynı zamanda toplumda kabul görebilecek makul ve makbul bireylerin inşasında da bir yeri olduğunu göstermektedir.

Okul matematiğinin ürettiği kültürel söylemler düşünüldüğünde her toplumda ve her zaman geçerli olacak bir süreklilikten bahsetmek zordur (Diaz, 2017; Yolcu, 2021a). Hem çağın gereksinimleri hem de sosyal ayrımlar neticesiyle bir ülkede neden matematik dersi okutulduğu sorusunun cevabı çerçevesinde ortaya çıkan kültürel tezlerin de değişmesi beklenmektedir. Türkiye'de uygulanan ilkökul matematik öğretim programlarının genel amaçları ile ilgili yapılan çalışmaları tamamlar nitelikte okul matematiğinin kültürel boyutlarını da dâhil eden bu çalışmanın okullarda neden matematik dersinin okutulduğuna dair tarihsel çözümlerler getireceği düşünülmektedir.

Bu makale Türkiye’de cumhuriyetin ilanından günümüze kadar uygulanan ilkököl matematik öğretim programlarının genel amaçlarında üretilen kültürel tezlerin değişimini ve sürekliliğini tarihsel bir yaklaşım ile analiz ederek aşağıdaki araştırma sorularına cevap aramaktadır:

- Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar uygulanan ilkököl matematik dersi öğretim programlarının genel amaçlarında üretilen kültürel tezler nelerdir?
- Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar uygulanan ilkököl matematik dersi öğretim programlarının genel amaçlarında üretilen kültürel tezlerde yaşanan süreklilikler ve değişimler nelerdir?

Yöntem

Bu makalede Türkiye’de cumhuriyetin ilanından günümüze kadar uygulanan ilkököl matematik dersi öğretim programlarının genel amaçlarında üretilen kültürel tezleri tarihsel ve karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Bu makalede yöntem olarak tarihselleştirme yaklaşımı kullanılmaktadır (Dean, 1994; Foucault, 1990). Eğitim araştırmalarında tarihselleştirme yöntemi ile öğretim programlarında yer alan söylemler bağlamsal bir anlayışla incelenerek çocukların yaşam tarzının topluma uygun bir şekilde nasıl şekillendiği araştırılmaktadır. Tarihselleştirme yönteminde, analize esas alınan nokta ifadelerin hangi koşullarda mümkün olduğu ve incelenen topluma uygun hangi yaşam formlarını ve dolayısıyla kültürel tezleri ürettiğidir (Popkewitz, 2008). Bu araştırmada tarihselleştirme yönteminin seçilmesinin nedeni programlarda üretilen, aynı kalan veya değişen kültürel tezleri incelemek, dolayısıyla cumhuriyetin ilanından günümüze kadarki zaman diliminde yaşanan değişimler ve süregelen söylemler çerçevesinde nasıl bir çocuk ve nasıl bir toplum arzu edildiğini görünür kılmaktır. Kültürel tezler çocuğun okulda edindiği matematik bilgisi ile yaşamını düzenleyen eylem ve katılım şekillerini içeren ifadelerdir. Başka bir ifadeyle çeşitli sosyal, kültürel ve bilimsel koşulların bir araya gelerek oluşturduğu toplumsal norm ve kurallar bütünü olarak ele alınmaktadır. Okul matematiğinin amaçları çerçevesinde üretilen kültürel tezler evrensel ve değişmez bir hakikatten ziyade, zamanın ruhunu ve mekânın özelliklerini gözeterek değişim hâlinindedir.

Çalışma arşivde yer alan dokümanları analiz eden tarihsel bir araştırma niteliği taşıdığı için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

Veri Kaynakları

Cumhuriyetin ilanından günümüze dek matematik öğretim programları oluşturulduğu ve bu programların iyileştirilmesi için çaba sarf edildiği görülmektedir (Sezgin-Memnun, 2013). Bu kapsamda 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1983, 1990, 1998, 2005, 2014 ve 2018 olmak üzere 11 farklı ilkököl matematik öğretim programı uygulanmıştır (Ergün, Özmantar, Bay ve Ağaç, 2016). Bu çalışmada 1924 programı

haricindeki tüm ilkököl matematik dersi programlarının genel amaçları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. 1924 programı geçiş niteliğinde olması, revize edilerek 1926 yılındaki hâlini alması ve bu iki programın büyük ölçüde örtüşmesi sebebiyle (Özmantar, Ağaç ve İlgin, 2017) analize sadece 1926 öğretim programının genel amaçları dâhil edilmiştir. Ayrıca 1926 ve 1936 ilkököl programlarında matematik dersi hesap ve hendese dersleri olarak, 1948’de ise aritmetik ve geometri olarak ayrı ayrı ele alındığından analize ilgili yıllarda geliştirilen her iki dersin öğretim programlarının genel amaçları dâhil edilmiştir. 1990, 1998 ve 2018 matematik dersi öğretim programlarında ilkököl ve ortaokul seviyesi genel amaçları birlikte verilmiş olup analiz edilen genel amaçlar bu programlarda yer alan ilköğretim matematik eğitiminin ortak genel amaç ifadeleridir.

Veri Analiz Süreci

Veri analizinin ilk aşamasında açık kodlama işlemi yapılmıştır (Corbin ve Strauss, 2008). Bu süreçte, genel amaç ifadelerinde yer alan “hayatın muhtelif cephelerini (...) sayı ile ifadeye alıştırmak” (Kültür Bakanlığı [KB], 1936, s. 156), “Matematiksel kavramları (...) günlük hayatta kullanabilecektir.” (MEB, 2018, s. 9) veya “Eşya ile mimari eserlerde rastlanan özellik ve ahengi görebilecek kadar estetik duyguları gelişmiş bulunur.” (MEB, 1968, s. 1) gibi sosyal ve kültürel alanlarda eyleme ve katılma yönelik ifadeler tespit edilip kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Ardından, her amaç ifadesi aynı sistematik ile kodlanarak analiz süreci devam etmiştir.

İkinci aşamada, belirlenen kodlar karşılaştırılarak benzer olanlar şemsiye temalar altında gruplandırılmış (Corbin ve Strauss, 2008), bu sayede öğretim programlarında üretilen kültürel tezlerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Örneğin, “çevredeki şekillere karşı matematiksel farkındalık geliştirme”, “nesnelere için kesin fikirler kazanma” ve “şekillerin miktarını tahmin etme becerisi edinme” gibi ifadeler ilk olarak ayrı ayrı kodlanmış, daha sonra bu kodlar bir araya getirilerek “matematiksel algıyı geliştirme” teması altında toplanmıştır. Bu yöntem ile yedi farklı kültürel tez tespit edilmiş ve Tablo 1’de sunulmuştur.

Tarihselleştirme yaklaşımıyla yürütülen araştırmalarda yazılı dokümanlardan elde edilen kültürel tezlerin analiz sürecinde derinlemesine, zengin ve tarihsel bağlam ile ilişkili çözümlenmeler yapılması beklenmektedir (Dean, 1994). Dolayısıyla, veri analizinin son aşamasında elde edilen kültürel tezler daha geniş bir kapsama taşınmıştır. Bu aşamada, elde edilen kültürel tezler sayıların sosyal tarihi (Porter, 1995), modern devletlerde vatandaş kimliğinin inşası ve ekonomik üretim mekanizması (Rose, 1999), risk ve bilgi toplumlarının ortaya çıkışı (Amoore, 2011) gibi matematik eğitimi dışındaki çeşitli alanlarda yer alan çalışmalar ile birlikte okunarak olası benzerlikler ortaya çıkarılmıştır. Örneğin, gündelik hayatta matematiği uygulama ve dünyayı matematiksel olarak algılama gibi kültürel tezler modern yaşamın sayısal ilişkiler temelinde şekillendiğini ifade eden sosyal ve kültürel çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Tek bir hükümlerin olmadığı modern toplumlarda vatandaşların günlük

yaşamını yöneten sayılar (Porter, 1995) ve daha sonra ortaya çıkan algoritmalar, risk analizleri ve tahmin analitikleri (Amoore, 2011) öğretim programlarında günlük yaşamda matematiği kullanma, problem çözme, çevreyi matematiksel olarak algılama gibi söylemler ile ilişkilendirilmiştir.

Bu süreçte araştırmacının matematik eğitiminde araştırmalarında disiplinlerarası bir yaklaşım benimsemiş olması çalışma için büyük öneme sahiptir. Araştırmacı ilkökul matematik öğretim programları amaçlarını sadece betimsel olarak incelemek ile yetinmeyip verilerden elde edilen kültürel tezleri matematik eğitimi alanı dışında ve Foucault'cu tarihselleştirme yaklaşımı ile yapılan sosyal ve kültürel araştırmalar ile bir araya getirmiştir. Bu bağlamda matematik eğitimi alanı dışındaki Foucault odaklı çalışmalar bulguların yorumlanmasında etkili olmuştur.

Yapılan tarihsel çözümlerler doğrultusunda bulgular ve tartışma bir arada verilmiştir. Bu sayede hem okul matematiğinin amaçlarındaki süreklilik ve değişimler yorumlayıcı bir şema kapsamında değerlendirilmiş hem de okul matematiğinin amaçları matematiğin ötesinde daha geniş sosyal, kültürel ve toplumsal bir çerçevede ele alınmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı cumhuriyetin ilanından günümüze kadar uygulanan ilkökul matematik dersi öğretim programlarının genel amaçlarında üretilen kültürel tezleri ve bu kültürel tezlerde yaşanan süreklilikleri ve değişimleri incelemektir. Yapılan analiz doğrultusunda yedi farklı kültürel tez ve bu tezlerdeki süreklilikleri ve değişimleri ortaya koyan on altı alt tema belirlenmiş ve Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Matematik Öğretim Programlarında Üretilen Kültürel Tezlerin Süreklilikleri ve Değişimleri

| <i>Kültürel Tezler</i> | | 1926 | 1936 | 1948 | 1968 | 1983 | 1990 | 1998 | 2005 | 2014 | 2018 |
|--|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Gündelik Yaşamda Matematiği Uygulama | Matematiği Kullanma | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Problem Çözme | X | X | X* | X | X | X | X | X | X | X* |
| | Matematiksel Düşünme | | | X | X | | X | X | X | | |
| Matematiksel Algıyı Geliştirme | Matematiksel Farkındalık | X | X | X | X | X | X | X | | | X |
| | Kesinlik | | | | | | X | X | | | |
| | Tahmin | | | | | | | | X | X | X |
| Matematiksel İfade Temelli İletişimi İnşa Etme | Matematiksel Temsil ve İfade | | X | X | X | | | | X | X | X |
| | Matematiksel Terminolojiyi Doğru Kullanmak | | | X | X | | | | X | X | X |
| | Matematiksel Alışkanlıklar ve Duyguların Geliştirilmesi | X | X | X | X | | | | | | |
| Estetik Beğeni ve Takdir | Matematiksel Alışkanlık Matematiğe Duyuşsal Yönelim | | | | | X | X | X | X | X | X |
| | Estetik | X | | X | X | | | X | X | | X |

| | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|--|---|-----|-----|--|---|---|---|---|---|---|
| Disiplin, Kontrol ve Düzen | İntizam ve titizlik Öz-düzenleme | | X** | X** | | | | X | X | X | X |
| Ekonomik Verim ve Üretkenlik | Tasarruf Ticaret Bilim-Bilgi Üretim | X | X | X | | X | X | X | | | |
| | | | | | | | | X | X | X | X |

* Öğretim programın genel amaçları dışında açıklamalarda yer verilmektedir.

**1. sınıf genel amaçlarında yer verilmektedir.

Gündelik Yaşamda Matematiği Uygulama

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar uygulanan ilkökul matematik programlarında, ifade edilmiş şeklinde ve sayısında farklılıklar olsa da istisnasız her programda matematiği günlük hayatta uygulama amacı yer almaktadır. Örneğin, Erken Cumhuriyet Dönemi'nde uygulanan 1936 programında "günlük hayatta kullanılacak riyazi kabiliyetleri geliştirmek, gerekli bilgi ve maharetleri kazandırmak" (KB, 1936, s. 136) ifadesiyle bu amaç açık bir şekilde belirtilmektedir. Paralel olarak, matematiği günlük hayatta kullanma amacına diğer dokuz programda da değinilmiştir. 1968 yılı itibarıyla ise daha özel olarak "günlük hayatta kullanmak üzere zihinden hesaplama becerilerini geliştirmek" (MEB, 1968, s. 1) amacı üzerinde durulmuş, bu tarihten sonra uygulanan her programda bu amaç ifadesi yinelenmiştir.

İlkökul matematik öğretim programlarının amaçlarında günlük hayatta matematiği kullanmak amacı temel hesaplamalar ile sınırlı kalmamış, bu amaç problem çözme uygulamaları ile genişletilmiştir. 1936, 1948 ve 2018 yılları dışında uygulanan her programda problem çözme ile ilgili bir amaç ifadesi bulunmaktadır. Bu yıllarda ise problem çözmeye öğretim programında ayrı bir başlıkta yer verildiğinden bu amacın programdan dışlanması söz konusu değildir (Dinç-Artut ve Tarım, 2015). Problem çözme uygulamaları Türkiye'de uygulamaya koyulan her öğretim programının önemli bir parçası olmuştur ve olmaya devam edeceği tahmin edilmektedir.

Her ne kadar günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümü matematiğin neden okullarda okutulduğuna dair kesintisiz olarak yer alan gerekçelerden birisi olsa da problem çözme konusunda yazılan genel amaçların ifade edilmişinde üç aşamalı bir değişimden söz edilebilir. İlk olarak 1926 genel amaçlarında "hayat için en lazım olan basit mes'elelerin ameli bir surette hallini öğretmek" (Maarif Vekâleti [MV], 1930, s. 48, vurgu eklenmiştir) ifadesiyle yer verilen günlük hayatta problem çözme amacı 1968 yılında "problem çözme yeteneği geliştirebilme" (MEB, 1968, s. 1, vurgu eklenmiştir) olarak değişime gitmiştir. Bu farklılıktan hareketle Erken Cumhuriyet Dönemi öğretim programlarının öğretmen ve öğretimi, 1968 programının ise öğreneni temel alan bir yaklaşım sergilediği çıkarımı yapılabilir. Nitekim eğitim programlarının gelişim süreçlerinin tarihsel bir derlemesinde 1968 programının ilerici bir program olduğu belirtilmektedir (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021).

1983 yılı itibarıyla problem çözme ile ilgili amaca “problem kurma” yeteneğinin geliştirilmesi eklenmiş ve bu amaç 2005 yılına kadar yerini korumuştur. Problem çözme konusunda üçüncü değişim 2000’li yıllarda uygulanan ilkökul programlarında gözlemlenmektedir. 1998 programında yer verilen “problem çözme yöntemleri geliştirebilme” amacı (MEB, 1998, s. 3), 2005 yılı ile açık bir şekilde “problem çözme stratejileri geliştirebilme” (MEB, 2009, s. 9) amacı ile yinelenmiştir. Daha önceki yıllarda günlük hayatta problem çözme yeteneğini ve becerilerini geliştirmek yerini problem çözerken kullanılacak yöntem ve stratejilere bırakmıştır. Bu doğrultuda güncel programlarda problem çözme yeteneğinin kullanılacak yöntem ve stratejiler temelinde şekillendiği söylenebilir. Her ne kadar problem çözme uygulamaları matematik dersi öğretim programlarının bir parçası olsa da değişiklikler okul matematiğinin amaçlarının sabit ifadelerden oluşmadığını ve zaman içerisinde değişime uğradığını göstermektedir.

Matematiği günlük hayatta kullanmanın, zihinden hesaplama yapmanın ve karşılaşılan problemleri çözenin yanı sıra matematik ve günlük yaşamı ilişkilendirmeyi amaçlayan diğer bir amaç ise bir düşünme tarzı olarak matematiği öğrenmektir. Daha açık bir ifadeyle, 1948 ilkökul matematik öğretim programının genel amaçları arasında “matematiği günlük hayattaki problemleri çözmeye yarayan düşünme metodu hâline getirme” (MV, 1948, s. 177) yer almaktadır. Bu amaçta, problem çözmekten daha çok vurgu yapılan matematiğin düşünme metodu olarak çocukta geliştirilmesi gereken bir özellik olduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, çocuklar için hedeflenen gelişigüzel değil matematiksel düşünceyi temel alarak problem çözmeleridir. 1968 programının genel amaçlarını açıklayan sayfalarda bu amaç “metotlu düşünme yeteneği” olarak tanımlanmış, işlemlerin ezbere, doğru ve çabuk yapılmasının yeterli olmadığı, onların nasıl yapılacağını bilmesi yanında niçin, neden yapıldıklarının araştırılması gereği ortaya koyulmuştur (MEB, 1968, s. 2). 1983 yılında benzer bir amaca yer verilmemiş; 1990, 1998 ve 2005 öğretim programlarında ise “tümdengelim ve tümevarımla düşünerek çözümler yapma” (MEB, 1998, s. 3) olarak yeniden ifade edilmiştir. Son iki öğretim programının amaçlarında matematik bir düşünce stili olarak belirtilmese de matematiksel akıl yürütme geliştirilmesi gereken beceriler arasında yerini almaktadır (MEB, 2014, 2018).

Yapılan karşılaştırmalı tarihsel analizin gösterdiği üzere, öğretim programlarının genel amaçlarında üretilen kültürel tezlerden birisi gündelik yaşam ve matematik ilişkisini kurarak bireylerin eylem ve katılım biçimlerinin matematiksel bilgi ve becerileri şekillendirilmesi olmuştur. Bu kültürel tez gerçek hayatta matematiği uygulama, zihinden işlem yapma, karşılaşılan problemleri çözme, matematiksel düşünceyi kullanma olarak sınıflandırılmıştır. Her ne kadar toplumda ve eğitim alanında yaşanan değişimler sebebiyle farklılıklar olsa da (Sezgin-Memnun, 2013), gündelik yaşam ve matematik ilişkisi ilkökul matematiğinin vazgeçilmeyen amaçlarından biri olarak okullarda neden matematik öğretildiğine dair en temel açıklamalardandır. Çocukların matematik eğitimi ile gündelik hayata

katılım biçimleri programda öngörülen matematiksel veya sayısal uygulamalar ile şekillenmiş, toplumu oluşturan vatandaşların yönetimi açısından matematiksel yetkin vatandaş olmaları hedeflenmiştir (Rose, 1999). Böylece bireylerin günlük ilişkilerde matematiksel düşünce ile hareket etmeleri ve toplumsal yaşamda makul ve yönetilebilir davranmaları beklenmektedir. Bu amaç ile okul matematiği bireylerin gündelik hayatını düzenleyen yönetsel bir araç olarak ortaya çıkmaktadır.

Matematiksel Algıyı Geliştirme

Yaşanılan çevreye yönelik matematiksel algıyı geliştirme ilkökul matematik dersi öğretim programının genel amaçlarında üretilen diğer bir kültürel tezdır. Günlük hayat ve matematik ilişkisinden farklı olarak bu kültürel tezde mekâna ve onu oluşturan objelere yönelik matematiksel farkındalık kazanmak temel alınmıştır ve programların birçoğunun amacında bulunmaktadır. Örneğin, uygulanmakta olan son öğretim programında matematik öğrenen bir kişiden “insan ile nesnelere arasındaki ilişkileri ve nesnelere birbirleriyle ilişkilerini anlamlandırabil(mesi)” beklenmektedir (MEB, 2018, s. 9). Geçmişte ise, 1926 ve 1936 yıllarında uygulanan hendese derslerinde geometri ile bilgilerin hayattaki yerini öğrenme amacı arsa, tarla ve bahçe gibi yerler ile sınırlı tutulduğu görülmektedir. 1948 programında “çevrede bulunan eşya ve varlıkları şekil ve büyüklük olarak kavramak” olarak genişletip, 2005 yılına kadar genel amaçlarda yer verilmiştir.

Öğretim programlarının genel amaçlarında matematiksel algının geliştirilmesi yalnızca eşya ve nesnelere geometrik özellikleri ile sınırlandırılmamış, aynı zamanda gerçek dünyanın karmaşası ve belirsizliğine bir karşılık olarak “zaman, mekân, sayılar hakkında açık ve kesin fikirler kazanma” (MEB, 1990, s. 33, 1998, s. 4) hedefine yer verilmiştir. Ancak yaşamda kesinliği hedefleyen ifadeler genel amaçlarda bir süreklilik kazanmamıştır. Örneğin, 1968 öğretim programında kesinlik yerine “tahmin” etme yeteneğine atıf yapıldığı gözlemlenmektedir (MEB, 1968, s. 1).

Günümüzde ise matematik öğrenen kişilerden sürekli değişen dünya ve gelecek için matematik yoluyla daha esnek fikirler oluşturmaları beklenmektedir (OECD, 2018). Böylece, zaman, mekân ve sayılar arasındaki ilişkilerde belirsizliğin hesaba katılması, kesin fikirlerden ziyade tahmin etme becerisinin oluşturulması istenmektedir (NCTM, 2000). Yaşanan değişimlere paralel olarak 2005, 2014 ve 2018 ilkökul matematik dersi öğretim programlarının genel amaçlarında tahmin etme becerisi yer almakta, matematiksel algı kesinlikten ziyade belirsizlik barındırmaya doğru dönüşmektedir.

Her ne kadar matematiksel algıyı geliştirme okul matematiği genel amaçları kapsamında çocuklar için üretilen kültürel tezlerden birisi olsa da bu algıda yaşanan değişimler toplumların dünya görüşünde yaşanan değişimleri de yansıtmaktadır. Günümüzde sadece var olanı değil aynı zamanda var olanlardan yola çıkarak olabileceklere karşı kitlelerin belirsizliği göz önünde bulundurarak hareket etmeleri beklenmekte, ancak belirsizliğin kontrol edilmesi için algoritmalar, risk analizleri, tahmin analitikleri gibi yeni düzenlemeler ortaya çıkmaktadır (Amoore, 2011). Güncel matematik öğretim

programlarında da benzer şekilde olgular ve günlük hayat örnekleri tahmin ve beklenti üzerinden şekillenmesi kesinlik yerine belirsizliğin matematiksel algıda yer aldığı bir işareti olarak yorumlanabilir. Buradan hareketle matematiksel algıyı geliştirme kapsamında üretilen kültürel tezin de farklılaşması söz konusu olmuştur.

Matematiksel İfade Temelli İletişimi İnşa Etme

Çağdaş matematik öğrenme ve öğretim yaklaşımlarında, matematik öğrenen bir bireyden düşüncelerini matematiksel olarak ifade etmesi, iletişim kurarken matematiksel dili kullanması beklenmektedir (NCTM, 2000). Ancak bu beklenti yeni bir oluşum değildir. Ülkemizde uygulanan ilkökul matematik dersi öğretim programlarında çocuklardan düşüncelerini ifade ederken matematiksel dilden yararlanmaları, matematiksel temsil veya araçlar kullanmaları hedeflenmektedir. İlk olarak “hayat ile ilgili durumları sayı ile ifade etme” hedefi 1936 yılında uygulanan hesap dersi öğretim programında tespit edilmektedir (KB, 1936, s. 156). Daha sonra 1948 programında görülen “incelenen şekilleri araç ve gereçler ile ifade etme” (MV, 1948, s. 202) amacı, 1968 programı ile genişletilmiş, “düşünceleri rakam ve şekillerle temiz ve düzenli bir şekilde ifade etme” (MEB, 1968, s. 2) amacı eklenmiştir. 1983, 1990 ve 1998 ilkökul matematik dersi öğretim programlarında benzer bir amaç yer almazken 2005 ve sonrasındaki öğretim programlarında problem çözme ve akıl yürütme gibi beceriler bağlamında matematiksel dil ve temsiller ile düşünceleri ifade etme hedeflenmiştir. Örneğin, “problemi çözme süreci içinde kendi matematiksel düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebilme” ve “(kurulan) modelleri sözel-matematiksel ifade etme” amacı matematiksel iletişim kurma kapsamında düşünülebilir (MEB, 2014, s. 4). Son üç programda ayrıca “kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme” amacı yer almaktadır (MEB, 2009, 2014, 2018). Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar uygulanan öğretim programlarında matematiksel iletişim kurma kapsamında araç ve gereç kullanmaktan model kurmaya kadar uzanan bir süreç yaşandığı söylenebilir.

Düşünceleri ifade ederken matematiksel temsillerden yararlanmaya matematik dilini ve terminolojisini kullanma da eşlik etmektedir. Öğretim programlarının genel amaçlarında matematiksel dil ve terminolojinin titizlikle kullanılmasının hedeflendiği 1948 yılı itibarıyla gözlemlenmektedir. Düşünceleri ifade ederken temsil kullanımına benzer şekilde 1983, 1990 ve 1998 programlarında açık bir şekilde matematiksel dil ve terminoloji kullanımı amacına yer verilmezken son üç programda genel amaçlar arasında yerini almıştır (MEB, 2009, 2014, 2018).

Düşüncelerin ifadesinde matematiksel dil ve temsil kullanımı, “doğruyu” yapma ve söyleme ile ilişkilendirilmektedir. Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar uygulanan ilkökul matematik öğretim programlarında işlemleri yaparken (MV, 1948; MEB, 1968), dil ve terminolojiyi kullanırken (MEB, 2009, 2014, 2018), düşünme ve akıl yürütmenin (MV, 1948), varılan sonuçların (MEB, 1968) ifade ediliş biçimlerinde doğruluğa bilhassa vurgu yapılmıştır. Matematiksel işlemlerde, temsil ve dil

kullanımında, problem çözerken ve akıl yürütürken çocuğun ifade ettiklerinin “doğru” olduğundan emin olmak hedeflenmektedir. Her programın genel amacında bu hedef bariz bir şekilde yer almasa da tıpkı matematiği günlük hayata uygulama kültürel tezinde olduğu gibi çocuğun düşüncelerini doğru bir şekilde ifade ediş biçimi de matematiksel dil ve temsiller ile şekillendirilmektedir. Amaç ifadelerinde doğruluğa yapılan vurgu matematiksel temsilleri ve dili kullanan güvenilir ve inanılır bireyler yetiştirme kapsamında düşünülebilir (Porter, 1995). Bu durum matematik ile doğrudan ilişkili bir amacın da aslında sosyal hayatta bireylerin eylem, katılım ve kendini ifade biçimlerine yön verdiğinin bir göstergesi sayılarak okul matematiğinin matematik ötesinde kültürel işlevinin olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Matematiksel Alışkanlıklar ve Duyguların Geliştirilmesi

İlkokul matematik dersi öğretim programları tarafından okul matematiği yoluyla sosyal hayatta makul davranan makbul bireylerin oluşturacağı toplum için duygusal olarak birtakım alışkanlıkların kazanılması da hedeflenmektedir. Bu bağlamda günlük yaşamda matematiği kullanma, dünyayı matematiksel olarak algılama ve iletişimde matematiksel dil kullanma gibi eylem ve katılım biçimlerinin toplumu oluşturan bireylerde bir huy hâline gelmesi beklenmektedir.

Matematiksel alışkanlıkların geliştirilmesi 1926 yılından başlayarak 1983 yılına kadar uygulanan ilkökul matematik dersi öğretim programlarında yer almaktadır. “Çocukları hesap yaptırmaya alıştırmak” (MV, 1930, s. 62), “hayat ile ilgili problemleri çözmeye alıştırmak” (MV, 1948, s. 177) veya “matematik dilini kullanmaya alıştırmak” (MEB, 1968, s. 2) gibi amaç ifadeleri günlük yaşamda matematiği kullanmayı, çevreyi matematiksel olarak algılamayı ve düşünceleri matematiksel olarak ifade etmeyi davranışlarda görünür kılmayı hedeflemektedir. Alışkanlıklara yapılan vurgu okul matematiğinin amaçlarını sadece bilişsel alanla sınırlı bırakmamakta aynı zamanda matematiksel akıl yürütmenin somutlaşmış hali olarak ortaya çıkarak çocuğun matematiğe psikolojik olarak ister olma durumunu ifade etmektedir. Modern pedagojik ilkelere göre düzenlenen okullar (Popkewitz, 2008) ve okul matematiği (Yolcu, 2021a), çocuğa baskıyla matematiği kullandırma durumundan ziyade, gerektiğinde öğretmen desteği ve temelde kendi isteği ile bu hedeflere ulaşmasını beklemektedir.

Gerek pedagojik alanda yaşanan ilerlemeler gerekse eğitim programı geliştirme sürecinde bilimsel ilkelerin daha sıkı benimsenmesi ile birlikte (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021), matematiği ve matematiksel dili kullanmaya alışma hedefinin “matematiğe olumlu tutum geliştirme” ve “matematiğin hayattaki önemi kavrama” (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı [MEGSB], 1983, s. 28) olarak değiştiği gözlemlenmektedir. Çocuktan matematiği günlük hayatında kullanırken çevresini ve olayları matematiksel olarak algılamak ve düşüncelerini matematiksel olarak ifade ederken olumlu bir ruh hâli içerisinde olması ve tüm bunları rıza göstererek yapması beklenmektedir. Matematiğe duyuşsal yönelim kapsamında 2005 yılında tutum geliştirme amaçları “matematiğe öz güven duyma”

ile genişletilmiş (MEB, 2009, s. 9, 2014, s. 4), son programda ise “matematiğin insanlığın ortak değeri olduğundan değer verme” ifadesi eklenmiştir. Matematiğe yönelik eğilimlerin alışkanlıklardan tutuma evrilmesi öğretim programlarının çocuk algısındaki değişimler kaynaklı da olabilir (Yolcu ve Popkewitz, 2019). Şöyle ki, çocukları önceden belirlenmiş günlük hayat durumlarında matematik kullanabilen pasif hesap makineleri olarak eğitmek yerine, çocukların her durumda matematik yapmaya istekli, inançlı ve öz güvenli bireyler olarak yetiştirme hedefi 2000’li yıllarda daha baskın olarak gözlemlenmektedir.

Matematik öğretim programlarında yer alan genel amaç ifadelerinde duyuşsal boyuta sayıca her ne kadar az yer verildiği daha önceki araştırmalarda ortaya koyulmuş olsa da (Uysal ve İncikabı, 2018), matematiğe yönelik eğilimlerin geliştirilmesinin her öğretim programında bir yeri olduğu açıktır. 1926-1968 yılları arasında matematik öğrenen çocukların matematiği uygulama, hesap yapma veya matematiksel dili kullanma gibi eylem biçimlerine öğretmenleri tarafından alıştırmaları hedeflenmiştir. Ancak yaşanan değişimler neticesiyle, 1980’li yıllardan itibaren çocuklar hem bilişsel hem de duyuşsal olarak aktif kılmak hedeflenmiş olup matematiğe karşı olumlu tutumlar geliştirerek günlük hayatlarında matematiği kendi istek ve rızalarıyla kullanmaları planlanmıştır. Önceki kültürel tezlerdeki değişimlere de yansıyan çocuğu aktif kılma çabası matematiğe karşı duyuşsal yönelimlerin geliştirilmesinde de gözlemlenmektedir. Matematik öğrenenlerin matematiği gündelik hayatta kullanmaları, çevresini matematiksel olarak algılamaları veya düşüncelerini matematiksel olarak ifade etmeleri artık birisi tarafından kazandırılacak bir alışkanlık değil, aksine kendi kendilerine inşa edecekleri bireysel yeterlikleri olarak ele alınmaktadır. Edinilen bireysel yeterliklerin ise kitlelere yansmasıyla 21. yüzyıl için matematiksel yeterli bir toplum oluşturulması hedeflendiği söylenebilir.

Estetik Beğeni ve Takdir

Estetik; güzellik duygusu ile ilgili olan, güzellik ölçülerine uyan olarak tanımlanmakta (TDK, 2022), estetik ve matematik ilişkisi ise matematik yapma süreçlerinde matematiğin güzelliğinin tanınması olarak ele alınmaktadır (Sinclair, 2004). Matematiğin estetik ile ilişkisi ülkemizde uygulanan öğretim programlarında da bilişsel alanın dışında yer verilen bir amaç olmuştur. Bazı programlarda ihmal edilse bile hem erken Cumhuriyet yıllarında hem de günümüzde ayrı bir amaç olarak yer alarak tarihsel süreklilik oluşturduğu ifade edilebilir.

1926 yılında uygulanma koyulan hendese dersi öğretim programında “geometrik şekillerdeki güzellikler ile bedii terbiye(yi)” (MV, 1930, s. 62) sağlamak hedeflenmiş, 1936 programında matematik ve estetik ilişkisine yer verilmemiştir. 1948 yılında yenilenen programda bu konu tekrar alınmış ancak terbiye yerine geometri dersinin genel amaçlarında “estetik eğitimi” olarak ifade edilmiştir. 1968 yılında uygulamaya koyulan programlarda bu ilişki duyuşsal boyutta da vurgulanarak “estetik duygular(ın)” okul matematiği ile geliştirilmesi hedeflenmiştir.

1983 ve 1990 ilkokul dersi matematik programlarının genel amaçlarında matematik ve estetik ilişkisine yer verilmezken 1998 ve 2005 programlarında 1968 programına benzer şekilde estetik duyguların geliştirilmesi hedeflenmiştir. Özellikle 2005 programında “matematik ve sanat ilişkisi” vurgulanmıştır (MEB, 2009, s. 9). Buna rağmen 2014 programında estetik veya sanat ile ilgili bir genel amaç bulunmamaktadır. Güncel öğretim programlarında ise “matematiğin sanat ve estetikle ilişkisini fark etme” becerisi tekrar okul matematiğinin amaçlarında yerini almıştır (MEB, 2018, s. 9).

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar uygulanan on ilkokul matematik dersi öğretim programının altında matematik ve estetik ilişkisini çocuklarda geliştirmeyi hedefleyen amaç ifadeleri bulunmaktadır. Aralardaki dört programda yer almasa da, bu amacın ülkemizde tarihsel bir süreklilik gösterdiği söylenebilir. Geometrik şekillerdeki güzellikler ile çocukların bedii terbiyesini veya estetik eğitimini sağlamak, yine şekillerdeki ve matematikteki güzellikler ile çocuklarda estetik duygular geliştirmek, çocuklara matematiğin estetik ile ilişkisini fark ettirmek okul matematiğinin amaçları arasında yer alarak çocuklarda matematiğe ve geometriye karşı bir beğeni ve takdir duygusu inşa etmek temel olarak hedeflenmektedir. Nitekim son matematik öğretim programında açıkça matematiğe değer verme okul matematiğinin amaçları arasında yerini almaktadır. Okul matematiği kapsamında matematikte güzellik arayışı duyuşsal alana yeni bir boyut kazandırıp öğrencilerin matematik deneyimlerini zenginleştirirken (Sinclair, 2004), matematik öğrenim ve öğretimini sonuçtan daha çok sürece yönelttiği söylenebilir.

Tarihsel sürekliliğin yanı sıra, bu amaçta yaşanan değişimlerden de söz etmek mümkündür. Matematik veya geometriye karşı beğeni ve takdir gelişimi öncelikle “bedii terbiye” olarak ele alınmış, daha sonra “estetik eğitimi” ile ifade edilerek matematik ve estetik ilişkisinin çocuk tarafından sezdirilmesi hedeflenmiştir. Son olarak çocuğun eğitim ve öğretim programlarında daha aktif olması ile matematik ve sanat ilişkisi amacı “fark etme” olarak ifade edilmektedir. Geçmiş yıllarda uygulanan programlarda çocuğun daha pasif olduğu, başka bir ifadeyle terbiye edildiği görülmektedir. Matematiğe karşı duyuşsal gelişim temasında olduğu gibi değişen çocukluk algısı ile matematik ve estetik ilişkisinde de karşılaşmaktadır. Matematiğin pür yapısını ve estetiğini takdir etmek, matematiği günlük yaşamda pragmatik olarak kullanmayı bir huy hâline getiren duyuşsal niteliklerden farklı olarak bilginin kendisini ve güzelliklerini gelecek nesillere aktarmayı hedeflemektedir.

Disiplin, Kontrol ve Düzen

Okul matematiğinin genel amaçlarını tarihselleştirmek matematik eğitiminde yer alan kurumsal disiplin ve kontrol mekanizmalarını daha açık bir şekilde ortaya koymakta, okullarda matematik dersinin okutulma nedenlerinin matematiğin de ötesinde olduğunu görünür kılmaktadır. Başka bir ifadeyle, okul matematiğinin genel amaçlarında yer alan ancak matematik konularıyla doğrudan ilişkili gibi gözükmeyen kültürel eylem ve katılım biçimleri de tarihselleştirme sayesinde

analiz kapsamına girmektedir. Bu tezlerden en göze çarpanı ise matematik öğrenme ve öğretim ile gerek okullarda gerekse toplumda disiplin, kontrol ve düzenin sağlanması olarak tespit edilmiştir.

İlkokul matematik dersi öğretim programlarının genel amaçları incelendiğinde belirgin bir şekilde öğrencilerin matematik öğrenmeleri sonucunda sabırlı, sorumlu, dikkatli, düzenli ve sistemli bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Örneğin, 1998 yılında uygulamaya koyulan programda “çalışmalarda; düzenli, dikkatli, sabırlı olabilme” (MEB, 1998, s. 4) hedeflenmiştir. 2005, 2014 ve 2018’de uygulanan matematik dersi öğretim programlarında benzer şekilde matematik öğrenenlerden “sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebil(meleri)” beklenmiştir (MEB, 2009, s. 9, 2014, s. 4, 2018, s. 9). 2000’li yıllardan itibaren uygulanan öğretim programlarında bu amaç kapsamında bir süreklilik söz konusudur.

Son beş öğretim programının amacında disiplin, kontrol ve düzenin sağlanmasına yönelik olan bu genel amaç ifadesine açıkça yer verilirken önceki programlarda aynı durum geçerli değildir. Ancak önceki programların sınıf seviyelerine göre ayrılmış genel amaçlarında disiplin, düzen ve kontrolün sağlanması kapsamında değerlendirilebilecek amaç ifadeleri mevcuttur. Örneğin, 1948 yılında uygulamaya koyulan aritmetik programının birinci sınıf genel hedefleri arasında “aritmetik çalışmalarında temizlik, intizam ve işlemlerde doğruluk sağlamak” (MV, 1948, s. 188) ifadesi yer almakta, 1968 matematik dersi öğretim programının birinci sınıfında ise “matematik çalışmalarında gerekli temizlik, düzen ve doğruluk alışkanlıkları” (MEB, 1968, s. 27) kazandırmak amaçlanmaktadır. Kontrol açısından ise 1968 öğretim programında çocuklara “sonuçla(r)nı doğrulama alışkanlığı” (MEB, 1968, s. 41) kazandırmak amaçlanmıştır. 1926 ve 1936 öğretim programlarının genel amaçlarında bu bağlamda amaç ifadelerine rastlanmazken erken Cumhuriyet yılları kapsamında öğretim programlarını, öğretim kılavuzları ve ders kitaplarını inceleyen başka bir çalışmada okul matematiğinin sadakati, disiplini ve düzeni sağlama ekseninde tasarlandığı belirtilmiştir (Yolcu, 2021a).

Bulgular ve ilgili çalışmalar doğrultusunda, okul matematiğinin amaçları arasında sadece matematik ile direkt ilişkili yaşam biçimleri değil, aynı zamanda disiplinin, düzenin ve kontrolün sağlanması bulunmaktadır ve bu amaç tarihsel süreklilik içerisinde kendisini yeniden üretmektedir. Ancak bu kültürel tezde bir değişmezlik söz konusu değildir. Okul matematiği ile öğrencide düzen ve kontrolün sağlanması 2000’li yıllar itibarıyla “titizlik” ve “intizam” gibi disiplin ile ilgili söylemlerden ziyade “dikkatli”, “sistemli” veya yaptıklarından “sorumlu” olma gibi denetim ile ilişkili olarak ifade edilmiştir. Bu kopuş tarihsel bir kırılma gösteremese de okul matematiğinin amaçlarının denetim toplumlarına nasıl adapte olduğunu göstermektedir. Nitekim 2005 yılında gerçekleştirilen öğretim programı pratiklerinin söylem analizinin yapıldığı bir çalışmada bu değişimin pedagojik araçlar kapsamında izi sürülmüştür (Yolcu, 2021b). İlgili çalışmada öz değerlendirme, kontrol listeleri, gözlem protokolleri gibi matematiği daha etkili öğrenme ve öğretim için geliştirilen pedagojik araçlar yirmi

birinci yüzyıl için kendi kendini yönetebilecek aktif vatandaşın inşa edilmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu pedagojik araçların aynı zamanda düzen ve uyumun sağlandığı bir toplumsal istikrarın oluşmasına zemin hazırlandığı belirtilmektedir. Okul matematiği amaçlarında bu kültürel tezde de benzer bir değişimin var olduğu tespit edilmiş ancak Cumhuriyetin ilanından bu yana toplumdaki istikrarı sağlama hedefinin okul matematiği genel amaçlarına da yansıdığı gözlenmiştir.

Ekonomik Verim ve Üretkenlik

Matematik dersi öğretim programlarının ürettiği, başlangıçta pek de matematik ile ilgili değilmiş gibi görünen diğer bir kültürel tezi ise bireylerin toplumdaki ekonomik sisteme uyumlu bir şekilde yetiştirilmesi, ekonomik büyüme ve gelişimi devam ettirecek şekilde uyum göstermesidir. Okul matematiğini sosyal ve politik çerçevede inceleyen araştırmacılar matematiğin ekonomik düzeni devam ettirme arzusuyla çocuklara ve gençlere okutulduğunu ifade etmektedir (Pais, 2014; Valero, 2018). Özellikle son yıllarda öğretim programları geliştirme süreçlerinde matematik beceri ve yeterliklerinde standartlaşma gibi oluşumların ekonomik büyüme kriterleri, piyasa çıkarları ve neoliberal ideolojiler temelinde şekillendiği belirtilmektedir (Bartell vd., 2017; Doğan ve Haser, 2014). Başka bir deyişle, matematik öğrenen çocukların ekonomik sisteme uyum sağlayabilen ve var olan üretim şeklinde maksimum verimlilik alınabilen bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Türkiye'deki ilkökul matematik dersi öğretim programlarının genel amaçları incelendiğinde geleceğin yurttaşları olacak çocukların öngörülen ekonomik üretim şekline uyumlu, ilerleme ve gelişme odaklı olması beklenmektedir. Ancak bu çalışma kapsamında yapılan analiz; söz konusu durumun sadece son yıllarda ortaya çıkan bir durum olmadığını, Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar süregeldiğini göstermektedir. Örneğin, 1936 öğretim programında çocuklarda "ekonomi ile ilgili durumları sayı ile ifade etme ve hesaplama" (KB, 1936, s. 156) bilgi ve becerisi geliştirme hedeflenmektedir. 1948 ve 1968 programlarında ise "emek, mal ve zamanda tutumlu" (MV, 1948, s. 177) olmak okul matematiğinin genel amaçları arasında yer almaktadır. Başka bir deyişle, okul matematiğinin işlevi öğrencilerin "hesabını bilen bir alıcı, malını iyi kullanan yurttaş olarak yetişmeleri" doğrultusunda yapılmıştır (MEB, 1968, s. 3). Tutumlu olmaya ek olarak 1968 yılında "ekonomik olaylarla ilgilenme alışkanlığı" (MEB, 1968, s. 3) geliştirmenin eklendiğini gözden kaçırmamak gerekir. Alışkanlık geliştirmek sadece ekonomik olarak bilgili değil aynı zamanda da bu alana ilgili bireylerin yetiştirilmesiyle daha etkili ekonomik verim ve üretkenlik alma beklentisinin bir göstergesi olabilir. 1983, 1990 ve 1998 matematik öğretim programının genel amaçlarında ise ticari hayattan bahsedildiği görülmektedir. Örneğin 1983 programında "günlük ticari hayatta kullanılan temel işlemlerin (yüzde, faiz, iskonto vb.) becerisi" (MEB, 1998, s. 28) açık bir şekilde matematik dersinin amacı olarak ifade edilmiş, sonraki iki programda bu amaçlar yerini korumuştur.

2005 yılında önemli ölçüde değiştirilen öğretim programlarının bağlamı sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2003). Bu durumda, matematik eğitiminin ekonomi ile ilgili amaçlarının da farklı bir şekil aldığı tespit edilmektedir. Geçmiş yıllarda yer alan mal ve zamanda tutumlu olma veya ticari hayatın gerektirdiği matematiksel işlemleri öğrenme hedefi yerine “araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma” amaç ifadeleri son üç programda da görülmektedir (MEB, 2009, s. 9, 2014, s. 4, 2018, s. 9). Bu amaçlar birdenbire ortaya çıkmamış olup 1968, 1983 ve 1998 programının genel amaçları arasında matematik öğrenen bir kişinin yaratıcı, eleştirel ve bağımsız düşünebilmesi amacı ile bilgi toplumuna geçişin dikkate alındığı gözlenmiştir. Bu özelliklere programlarda kısaca atıf yapılmış olsa da gelmekte olan bilgi toplumuna hazırlık niteliğinde olduğu söylenebilir. Örneğin çocuğun “araştırmacı, tarafsız, ön yargısız, yerinde karar verebilen, açık fikirli ve bilginin yayılması gerekliliğine inanan bir kişili(k)” olarak geliştirilmesi okul matematiği yoluyla hedeflenmiştir (MEB, 1998, s. 4). Bu amaçlardan hareketle, matematik dersi öğretim programlarında 21. yüzyılın bir bilgi toplumu olarak algılandığı, ekonomik gelişimin ve büyümenin ise bilgi akışı ve veri analizleri üzerinden şekillendiği ve matematik dersinin bir nedeninin de çocukları ve toplumu veri tabanlı üretime ve yaşama uygun yetiştirmek olduğu söylenebilir.

Ekonomik verim ve üretkenlik okul matematiğinin amaçları arasında 1936 yılından günümüze kadar yerini korumaktadır. Son yıllarda uygulanan öğretim programlarında doğrudan ekonomiye atıf yapılmamış olsa da söz konusu kültürel tez tarihsel süreklilik çerçevesinde matematik eğitimi alan çocukların inşasına katkı sunmaktadır. Ancak bu tarihsel süreklilik içerisinde yaşanan değişimler göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. 1930’lu yıllarda dünya genelinde yaşanan ekonomik buhranın etkisiyle tutumlu olma, israftan kaçınma ve idareli alıcı olma amaçlarına yer verilmekteyken 1980’li yıllarda serbest piyasa modelinin Türkiye’de yaygınlaşması doğrultusunda matematik dersi ticari hayatta kullanılmak üzere bir araç olarak çocuklara okutulmaktadır. 2000’li yıllarda ise okul matematiğinin amaçları bilgi toplumu ve onunla ilişkili ortaya çıkan yeni ekonomi modelini yansıtmaktadır. Söz konusu değişimler ve süreklilikler bir arada düşünüldüğünde okullarda matematik öğretilme nedenlerinin arasında her daim kitlelerden ekonomik verim ve üretkenlik alma arzusu göze çarpmış ancak bu arzunun durağan olmadığı, zamanın üretim şekline göre dönüşümler içerisinde olduğu ve bu dönüşümlerin de öğretim programlarına kadar yansıtıldığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Bu makale herkes için ilk bakışta cevaplanmaya bile gerek duyulmayan fakat tarihi kazdıkça meselenin farklı boyutlarını ortaya koyabilecek temel bir soru ile başlamıştır: Neden okullarda matematik öğretiliyor? Yapılan karşılaştırmalı tarihsel çözümleme çocuklara okullarda matematik dersinin okutulmasının arkasında yatan nedenlerin sadece matematik öğrenmek ve öğretmek ile ilgili olmadığını; toplumun ilerlemesi, kalkınması, düzeni ve istikrarı için üretilen ve tarihsel olarak

süregelen kültürel tezler çerçevesinde şekillendiğini görünür kılmıştır. Bunlar arasında çevreyi matematiksel olarak algılama, gündelik hayatta matematik kullanma, düşünceleri matematiksel olarak ifade etme, matematiği kullanma alışkanlığı ve isteği edinme, matematik temelli estetik duygular geliştirebilme, ekonomik sisteme uyum, iktisadi verimin artması, toplumun kalkınması ve toplumsal düzenin ve uyumun sağlanması vardır. Alanyazındaki tartışmalarda okul matematiğinin amaçlarının belirli grupların çıkar ve ideolojilerine göre şekillendiği belirtilse de (Ernest, 1991; Stanic, 1986), Türkiye’de eklektik bir anlayış söz konusudur. Başka bir deyişle, Türkiye’de uygulanan ilkökul matematik öğretim programlarının amaçlarında farklı odaklardan gelebilecek amaçlar bir arada bulunmaktadır. Örneğin, hem matematiği bir bilgi birikimi olarak yeni nesillere aktararak estetiğini takdir etmek hem de gündelik hayatta pragmatik bir yaklaşımla kullanılabilir matematiksel bilgi ve becerileri geliştirmek aynı anda amaçlar arasında yer almaktadır. Öte yandan hem bireylerin matematik aracılığıyla yaratıcı ve eleştirel düşünerek ekonomik veriminin artırılması hedeflenmiş hem de matematiksel düşünme ile daha kontrollü bir toplumsal düzen arzulanmıştır. Okul matematiğinin genel amaçlarındaki bu çeşitlilik farklı güç odaklarının bir araya gelmesiyle heterojen yapıdaki kitlelerin toplumsal yönetimi temelinde çerçeveslendiğinin bir göstergesi sayılabilir.

Matematik dersleri her ne kadar kültürel norm ve kurallardan bağımsız, temel bir bilim alanının üzerine inşa edilmiş gibi algılansa da tıpkı diğer derslerde olduğu gibi temel işlevi makul, makbul ve üretken vatandaş yetiştirmek olarak ifade edilebilir. Diğer bir deyişle, okul matematiğinin genel amaçlarında arzu edilen toplumu oluşturacak bireylerde yalnızca geliştirilmesi gereken matematiksel bilgi, beceri veya yetkinliklerin değil, aynı zamanda öngörülen kültürel norm ve kuralların okul matematiği aracılığıyla kitlelere yayılımı hedeflenmiştir. Ülkemizde okullaşma bağlamında vatandaş yetiştirme çalışmaları genellikle sosyal bilgiler (Şiraz ve Bay, 2020) veya vatandaşlık ve insan hakları (Ulubey, 2021) dersleri bağlamında irdelenmektedir. Bu çalışma hem matematik dersi bağlamında alanyazına katkı sunmakta hem de okul matematiğinin yalnızca matematik ile ilgili olmadığı, sosyal, kültürel, politik ve toplumsal alanlar ile bütünleşen çok yönlü bir alan olduğu sonucuna varmaktadır. Buradan hareketle, matematik öğretim programı çalışmalarında okul matematiğinin sosyal, kültürel ve toplumsal boyutların da dikkate alınması ve okul matematiği ile yetiştirilmesi istenen vatandaşın özelliklerinin derinlemesine irdelenmesi önerilmektedir.

Okul matematiğinde kültürel normların üretimi aracılığıyla arzu edilen insan tipinin fabrikasyonu aynı zamanda kültürel ayrımların ve farkların oluşmasını da getirmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda toplumda okul matematiğinin öngördüğü kültürel norm ve kurallar dışındaki kişi ve toplulukların ötekileştiği, daha düşük seviyelerde gruplanarak dışlandığı ve dolayısıyla okul matematiğinin eşitsizlik üreten bir mekanizma ürettiği belirtilmiştir (Diaz, 2017; Yolcu ve Popkewitz, 2019). Ülkemizde de erken Cumhuriyet yıllarında matematik eğitiminde çocukları “matematiksel

olarak üstün” ve “geri kalmış” olarak sınıflandıran uygulamalar mevcut olup arzu edilen insan tipinin yanı sıra ötekinin varlığı “geri kalmış” veya “anlayışı kıt” olarak tanınmış ve çocuklar arasında eşitsizlikler yeniden üretilmiştir (Yolcu, 2021a). Buradan hareketle, matematik dersi öğretim programlarını inceleyecek gelecekteki araştırmalarda normatif uygulamalara, çocuklar arasında farklılıkların oluşumuna ve toplumsal eşitsizliklere de dikkat çeken çalışmalara yer verilmelidir.

Üretilen kültürel tezlerde her ne kadar farklılaşan sosyal ve kültürel anlayışlara, değişen çocukluk algısına veya bilimsel ve ekonomik gelişmelere göre değişiklikler yaşansa da tarihsel bir kırılmadan söz edilememektedir. Bazı programlarda yer alan ve çocuklarda okul matematiği ile geliştirilmesi beklenen yaratıcı, eleştirel ve bağımsız düşünceler var olsa da diğer kültürel tezler gibi ekonomik ve sosyal açıdan uyumlu vatandaş fabrikasyonu ekseninde şekillenmektedir. Ancak tarihsel çözümleme neticesinde tespit edilen kültürel tezlerin değişmez olduğunu söylemek güçtür. Söz konusu süreksizlikler matematik öğretim programlarının değişime ve gelişime açık niteliklerini göstermektedir. Örneğin, matematiğin barış, sosyal adalet veya demokrasi gibi alanlardaki rolüne atıf yapan bir genel amaç ifadesi bulunmaması programın geliştirmeye açık bir alanıdır. Matematik eğitiminde bu konuları araştıran ve tartışan bilgi birikimi (Gutstein, 2006; Skovsmose, 1994) dikkate alınarak matematik öğretim programlarının genel amaçlarının daha çok görüşü kapsayacak şekilde ifade edilmesi eşitlikçi, adil ve bir arada yaşayabilen bir topluma kapı aralayacaktır.

Bu çalışmanın kapsamı ilkökul matematik dersi öğretim programları, veri kaynakları ise programların genel amaç ifadeleri ile sınırlı tutulmuştur. İncelenen tarihsel dönemlerde yayımlanmış olan öğretmenlere yönelik kılavuzların, ders kitaplarının veya dönemin eğitimcileri tarafından yazılan kitap ve makalelerin analizi ile matematik eğitimindeki tarihsel araştırmalar daha geniş bir boyuta taşınabilir. Ayrıca incelenen tarihsel süreç sadece matematik dersi ile sınırlandırılmıştır. Diğer dersler bağlamında yapılacak müstakil veya karşılaştırmalı analizler Türkiye’de Cumhuriyet döneminde çocuğun ve toplumun şekillendirilme sürecinde okulun rolünü daha belirgin hale getirecektir.

Kaynaklar

- Amoore, L. (2011). Data derivatives on the emergence of a security risk calculus for our times. *Theory, Culture & Society*, 28(6), 24-43. <https://doi.org/10.1177/0263276411417430>
- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 183-190. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11129/133103> sayfasından erişilmiştir.
- Baki, A. (2020). *Matematiği öğretme bilgisi* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bartell, T., Wager, A., Edwards, A., Battey, D., Foote, M. & Spencer, J. (2017). Toward a framework for research linking equitable teaching with the standards for mathematical practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48(1), 7-21. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.48.1.0007>

- Corbin, J. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research* (3. b.). Los Angeles, CA: Sage.
- Çırak, S. & Bay, E. (2016). Cumhuriyet dönemi matematik öğretim programlarının genel hedefleri bakımından değerlendirilmesi. M. F. Özmantar, A. Öztürk & E. Bay (Ed.), *Reform ve değişim bağlamında ilkökul matematik öğretim programları içinde* (s. 95-124). Ankara: Pegem Akademi.
- Çobanoğlu, R. & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Dean, M. (1994). *Critical and effective histories: Foucault’s methods and historical sociology*. London, UK: Routledge
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (29. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Diaz, J. (2017). *The paradox of making inequality: A cultural history of reforming math for all*. New York, NY: Routledge
- Dinç-Artut, P. & Tarım, K. (2016). İlkokul matematik dersi programlarının problem çözme açısından incelenmesi. M. F. Özmantar, A. Öztürk & E. Bay (Ed.), *Reform ve değişim bağlamında ilkökul matematik öğretim programları içinde* (s. 293-314). Ankara: Pegem Akademi
- Doğan, O. & Haser, Ç. (2014). Neoliberal and nationalist discourses in Turkish elementary mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 46(7), 1013-1023. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0605-z>
- Doğanay, A. & Yeşilpınar-Uyar, M. (2018). Ortaokul öğretim programlarının genel amaçları. M. F. Özmantar, H. Akkoç, B. Kuşdemir-Kayıran & M. Özyurt (Ed.), *Ortaokul matematik öğretim programları: Tarihsel bir inceleme içinde* (s. 77-121). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M., Özmantar, M. F., Bay, E. & Ağaç, G. (2016). Cumhuriyetin ilanından günümüze eğitimde, program geliştirmede ve matematik programlarında yaşanan değişim ve gelişimler. M. F. Özmantar, A. Öztürk & E. Bay (Ed.), *Reform ve değişim bağlamında ilkökul matematik öğretim programları içinde* (s. 47-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education*. Briston, PA: Falmer Press.
- Ernest, P. (2000). Why teach mathematics? S. Bramall & J. White, (Ed.), *Why learn maths?* içinde (s. 1-14). London, UK: Bedford Way Papers.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality. Volume I: An introduction* (R. Hurley, Çev.). New York, NY: Vintage Books.
- Gutstein, E. (2006). *Reading and writing the world with mathematics: Toward a pedagogy for social justice*. New York, NY: Routledge.

- KB. (1936). *İlkokul Programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- MV. (1930). *İlkmektep Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MV. (1948). *İlkokul Programı*. İstanbul: Maarif Basımevi.
- MEB. (1968). *İlkokul Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1990). *İlköğretim Matematik Dersi Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- MEB. (1998). *İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2014). *İlkokul Matematik Dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEGSB. (1983). *İlkokul Matematik Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- OECD. (2018). *PISA 2021 Mathematics Framework*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa-2021-mathematics-framework-draft.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özmantar, M. F., Ağaç, G. & İlgün, Ş. (2017). An investigation of primary mathematics curricula in terms of exercises: A historical analysis. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 7(2), 295-317. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.339694>
- Pais, A. (2014). Economy: The absent centre of mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 46(7), 1085-1093. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0625-8>
- Popkewitz, T. S. (2004). The alchemy of the mathematics curriculum: Inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal*, 41(1), 3-34. <https://www.jstor.org/stable/3699383> sayfasından erişilmiştir.
- Popkewitz, T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. New York, NY: Routledge.
- Porter, T. M. (1995). *Trust in numbers: The pursuit of objectivity in science and public life*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. London, UK: Cambridge University Press.
- Sezgin-Memnun, D. (2013). Türkiye'deki Cumhuriyet Dönemi ilköğretim matematik programlarına genel bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 71-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19398/206017> sayfasından erişilmiştir.

- Sinclair, N. (2004). The roles of the aesthetic in mathematical inquiry. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(3), 261-284. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0603_1
- Skovsmose, O. (1994). *Towards a critical mathematics education*. Rotterdam, NL: Springer.
- Stanic, G. M. (1986). The growing crisis in mathematics education in the early twentieth century. *Journal for Research in Mathematics Education*, 17(3), 190-205. <https://doi.org/10.2307/749301>
- Şiraz, F. & Bay, E. (2020). Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programları genel hedeflerin analizi. *Anatolian Turk Education Journal*, 2(1), 1-18. <https://www.anadoluturkegitim.com/index.php/ated/article/view/7> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Ulubey, Ö. (2021). Changes and transformations in the curricula of elementary education citizenship, democracy and human rights from 1926 to 2018. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 401-446. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.011>
- Uysal, R. & İncikabi, L. (2018). Son dönem matematik dersi öğretim programlarının genel amaçları üzerine bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 223-247. <https://dergipark.org.tr/pub/omuefd/issue/35216/358121> sayfasından erişilmiştir.
- Valero, P. (2013). Mathematics for all and the promise of a bright future. B. Ubuz, Ç. Haser & M. A. Mariotti (Ed.), *Proceedings of the 8th Congress of European Research in Mathematics Education (CERME 8)* içinde (s. 1804-1814). Antalya, Turkey: Middle East Technical University-European Society for Research in Mathematics Education
- Valero, P. (2018). Human capitals: School mathematics and the making of the homus o economicus. *Journal of Urban Mathematics Education*, 11(1&2), 103-117. <https://doi.org/10.21423/jume-v11i1-2a363>
- Yolcu, A. (2021a). Türkiye'nin problem çözen çocuğu: Matematik eğitiminin kültürel alanlarının tarihsel bir analizi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 27-47. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8906>
- Yolcu, A. (2021b). Reimagining the citizen and the nation in a globalised world: The case of mathematics education reforms in Turkey. *Research in Mathematics Education*, 23(3), 278-292. <https://doi.org/10.1080/14794802.2021.1993976>
- Yolcu, A. & Popkewitz, T. S. (2019). Making the able body: School mathematics as a cultural practice. *ZDM Mathematics Education*, 51(2), 251-261. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-1003-8>
- Yüksel, S. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/159/syüksel.htm sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Today, it is very difficult to imagine a school curriculum without mathematics. Mathematics is found to be a useful subject to shape future educational and economic opportunities as well as the progress, development, and well-being of a society (MEB, 2018). This has been acknowledged as a fact by multiple stakeholders, including politicians, academics, parents, and students (Valero, 2013). This paper questions what makes mathematics as a mandatory school subject through historically examining the general aims of mathematics curricula that have been implemented since the foundation of Turkey.

The studies examining the general aims of mathematics curriculum in Turkey usually categorize the aims according to the cognitive, affective, and psychomotor dimensions. They report that majority of objectives are in the cognitive dimension while there are very few aim statements serving to target affective aspects of school mathematics. Other studies that discuss why mathematics is taught in schools argue that there are two main aims of school mathematics. These are educating the public mathematically to function intelligently in public life and preparing children to pursue mathematics degrees in academia (Baki, 2020). In line with this, Ernest (1991) and Stanic (1986) discuss how different groups' ideologies and interests impact the aims of mathematics curriculum.

According to the scholarship that brings together school mathematics and cultural studies, mathematics curricular practices produce cultural theses that regulate social norms as well as providing mathematical knowledge and skills (Popkewitz, 2004). Cultural theses are the modes of living that are perceived as appropriate and desirable for society. Among the cultural theses are the kinds of people who are prone to lifelong learning, who can solve the problems they encounter in their daily life, who have the habit of control, who are systematic or compatible with the economic system, can be given as examples. Cultural theses shape the pedagogical formation of the subject areas and change the inner qualities of children such as thinking style, attitude and mood, creating proper and improper lives for the society and distinguishing them from the undesirable (Popkewitz, 2008). This article, with a comparative historical approach, seeks answers to the following research questions:

- What are the cultural theses produced in the general aims of the primary school mathematics curricula that have been implemented since the foundation of the Republic?
- What are the continuities and changes in the cultural theses produced in the general aims of the primary school mathematics curriculum?

The approach employed in this paper is historicizing (Foucault, 1990). The main point of the analysis is to examine the modes of statements to make visible the cultural thesis produced in the aims of school mathematics. Cultural theses include the norms and rules of action and participation in society but they are contingent upon time and space. Archival sources are the aim statements of ten mathematics curricula that have been implemented in Turkey since the foundation of the Republic. Both

the continuities and changes in the aims of school mathematics are located within the scope of an interpretive scheme, and the objectives are handled in a broader social, cultural and societal framework.

The historical analysis makes visible that the reasons behind teaching mathematics to children in schools are not only about learning and teaching mathematics but are shaped within the framework of cultural theses produced for the progress, development, order and stability of society. These include perceiving the environment mathematically, using mathematics in daily life, expressing thoughts mathematically, acquiring the habit and desire to use mathematics, developing aesthetic feelings based on mathematics, adaptation to the economic system, increasing economic efficiency, development of society, and ensuring social order and harmony.

As the comparative historical analysis shows, one of the cultural theses produced in the general aims of mathematics curricula has been the construction of reason and rationale through shaping individuals' actions and participation through connecting daily life and mathematics. Developing the mathematical perception of the environment is another cultural thesis produced in the general aims of the primary school mathematics curriculum. Unlike the relationship between daily life and mathematics, this cultural thesis is based on gaining mathematical awareness of the space and its objects. This has been the goal of many of the programs. The next cultural thesis is the communication with and through the language of mathematics. In the primary school mathematics curriculum implemented in Turkey, it is aimed that children use mathematical language, representation, tools, and equipment while expressing their thoughts. Using mathematical representations while expressing thoughts is accompanied by using mathematical language and terminology.

School mathematics deal with not only cognitive skills that need to be developed but also the acquisition of habits of mind. The mathematical actions and participations necessitate a habitual inclination by the individuals as targeted by the primary school mathematics curriculum across the years. The relationship between mathematics and aesthetics has been an aim that is included in teaching programs beyond cognitive skills. Even if it is ignored in some programs, it can be stated that it creates historical continuity by taking place as a separate purpose across the years.

Among the aims of school mathematics, there are not only modes of living ordered directly by mathematics but also providing discipline, order and control both for the child and for the society. Constructing the discipline and control forms a historical continuity across the curricula analyzed in this study. It is aimed to raise children who learn mathematics as individuals as adaptive to the mainstream economic system in order to get maximum efficiency in the existing mode of production. While mathematics was a tool to be used in commercial life in the 1980s, the aims of school mathematics reflect the information society and the new economic model that emerged in the 2000s.

This study concludes that no single group's ideologies and interests are reflected in the aims of the mathematics curriculum. Rather, the formation of general aims has an eclectic approach. The diverse range of cultural theses produced in the statements can be considered as an indication that the curricular aims are written on the basis of the social administration of the heterogeneous masses in the society.

The desired humankind in school mathematics has historically been formed not only through mathematical knowledge, skills or competencies but also the cultural norms and rules. However, the fabrication of the desired citizen through the creation and dissemination of norms can also produce cultural distinctions and differences. Future research in Turkey needs to focus on such exclusive practices and the dangers of curricular statements. Cultural theses are not fixed. Discontinuities show their openness to change in mathematics curricula. Thinking other possibilities, including but not limited to peace, social justice, or democracy will potentially open doors to an egalitarian, fair, and just society.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu alışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmayı destekleyen herhangi bir kurum ya da kuruluş bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Çalışma arşivde yer alan dokümanların analiz edildiği tarihsel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla, etik kurul izni gerektirmemektedir.


Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Çözme Stratejileri ile Öğretmenlerin Motivasyonları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi


Investigation of the Relationships Between the Conflict Resolution Strategies Used by School Principals and Teachers' Motivation and Organizational Commitment

Serkan Yüksel, Mustafa Özgenel, Orkun Osman Bilgivar

Yazar Bilgileri

Serkan Yüksel 
Doktora Öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi,
srknuyuksel@outlook.com

Mustafa Özgenel 
Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
mustafa.ozgenel@izu.edu.tr

Orkun Osman Bilgivar 
Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
osman.bilgivar@izu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin kullandıkları çatışma çözme stratejileri ile öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki olup olmadığının ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma, nicel araştırma yöntemine ve ilişkisel tarama desenine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Silivri ve Çatalca ilçelerinde çalışan 344 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen veriler korelasyon ve regresyon analizleri yapılarak çözümlenmiştir. Bulgular incelendiğinde okul müdürlerinin kullandıkları "hükmetme" çatışma çözme stratejisi ile öğretmenlerin hem "motivasyonları" hem de "örgütsel bağlılıkları" arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sebeple ortaya çıkan çatışmalarda okul müdürlerinin "hükmetme stratejisini" kullanmaktan kaçınmaları tavsiye edilmiştir. Öğretmen motivasyonunun en önemli yordayıcısının "ödün verme" stratejisi; öğretmenlerin örgütsel bağlılığının en önemli yordayıcılarının ise "tümleştirme" ve "ödün verme" stratejileri olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak araştırmanın son bölümünde eğitim örgütlerinde ortaya çıkan çatışma durumlarında okul müdürlerinin hangi çatışma çözme stratejilerini kullanmalarının öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları açısından daha uygun olacağı konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Çatışma
Öğretmen Motivasyonu
Örgütsel Bağlılık
Öğretmen

Keywords
Conflict
Teacher Motivation
Organizational Commitment
Teacher

Makale Geçmişi
Geliş: 17.04.2022
Düzeltilme: 20.07.2022
Kabul: 16.08.2022

ABSTRACT

The aim of this study is to find out whether there is a relationship between the "conflict resolution strategies" used by school principals and the "motivation" and "organizational commitment" of teachers. The research was carried out according to the quantitative research method and relational survey design. The study group of the research consisted of 344 teachers working in Silivri and Çatalca districts of İstanbul in the 2021-2022 academic year. The data obtained as a result of the research were analyzed by performing correlation and regression analyzes. When the findings were examined, a negative relationship was found between the "dominating" conflict resolution strategy used by school principals and both the "motivation" and "organizational commitment" of teachers. For this reason, it is recommended that school principals avoid using the "dominating strategy" in the conflicts that arise. It has been determined that the most important predictor of teachers motivation is the strategy of "obliging"; the most important predictors of teachers' organizational commitment are "integrating" and "obliging" strategies. In the last part of the research, suggestions were made about which conflict resolution strategies would be more appropriate for school principals to use in conflict situations arising in educational organizations in terms of teachers' motivation and organizational commitment.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf Yüksel, S., Özgenel, M. & Bilgivar, O. O. (2022). Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma çözme stratejileri ile öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *TEBD*, 20(3), 787-805. <https://doi.org/10.37217/tebd.1104856>

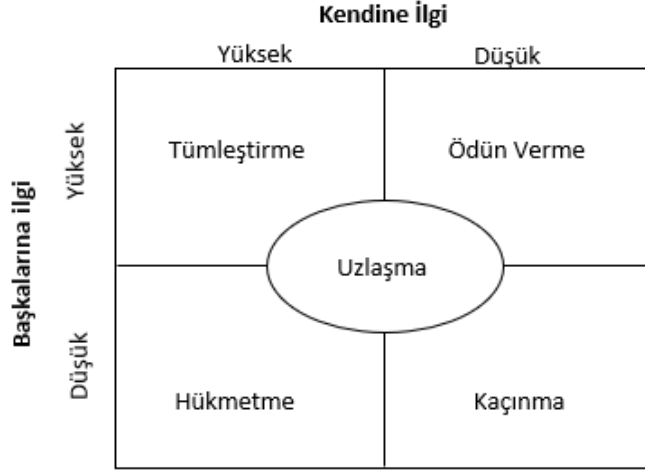
Giriş

Hayatta olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çatışma kaçınılmazdır (Turan, 2021) ve okul yöneticilerinin çatışmaları çözmek amacıyla harcadıkları zaman 1970'lerin ortalarından günümüze dek yaklaşık iki kat artmıştır (Yıldızoğlu ve Burgaz, 2014). Bu sebeple diğer birçok örgüte göre daha fazla informal bir hava taşıyan eğitim örgütlerinde (Bursalıoğlu, 2019), çatışmaların okul müdürleri tarafından doğru stratejiler kullanılarak yönetilmesinin gerek öğretmen gerekse örgüt üzerinde pek çok olumlu etkisi olduğu ifade edilmektedir (Acar, 2006; Övün, 2007; Özkara ve Tunç, 2020; Yüksel, 2020). Ayrıca öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olmasının öğrencilere pozitif yansiyabileceği; bu durumun da bireyin kişisel gelişimine dolayısıyla da toplumsal kalkınmaya etkisinin olacağı düşünülmektedir.

Çatışma, taraflardan birinin çıkarlarının diğerleri tarafından olumsuz yönde etkilenmesi veya engellenmesi algısının oluşmasıyla ortaya çıkar (Turan, 2014) ve bireyi etkileyen birbiriyle uyumsuz güdülerin türüne, şiddetine ve içinde bulunulan ortama göre farklılık gösterebilir (Cüceloğlu, 2021). Rahim (1985) çatışmayı, bireyler veya gruplar arasında anlaşmazlık, farklılık veya uyumsuzluk nedeni ile ortaya çıkan etkileşimli bir durum olarak tanımlamaktadır. Çatışma kavramı, genel anlamda bireylerde negatif anlam ve etki uyandırır. Bu sebeple de toplum içinde birlik ve beraberliğin egemen olması için sürekli çaba harcanır. Oysaki çatışma gerek toplum içinde gerekse doğada sürekli vardır. Dolayısıyla hayatımızın her alanında çatışma varken, onu görmemek çözüm değildir. Bir örgüt olarak okullarda da çatışmanın yaşanması kaçınılmazdır (Sarpkaya, 2002). Çünkü eğitim hizmeti üreten ve sunan okullarda yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer okul paydaşları gibi birçok farklı grup bir arada iletişim ve etkileşim hâlinindedir. Bu noktada, etkileşimci yaklaşım, bir örgütte hiç çatışma yaşanmamasını örgütün sağlığına ilişkin sorunların varlığına dair bir işaret olarak değerlendirilir. Çatışmanın olmadığı bir örgüt, örgüt üyelerinin değişime ve yeniliğe kapalı olduğunun bir göstergesidir (Üngüren, 2008). Bu sebeple önemli olanın, çatışmasız bir örgüt yaratmak yerine var olan çatışmanın birey ve örgüt yararına dönüştürülebilmesi olduğu ve bunun için de örgüt yöneticisinin doğru ve farklı çatışma çözme stratejilerini kullanmasının önem arz edeceği düşünülmektedir.

Rahim (2002), çatışmalarda kullanılan çatışma çözme stratejilerini "tümleştirme", "ödün verme", "hükmetme", "kaçınma" ve "uzlaşma" başlıkları altında sınıflandırmıştır. Herhangi bir çatışma durumunda tarafların bu stratejilerden hangisini benimseyeceği ve kullanacağı kısa veya uzun vadede çatışmanın kuruma ve bireylere yansımaları açısından oldukça önemli olabilir. Tümleştirme stratejisinde "benim istediğim" ya da "senin istediğinden" ziyade "bizim ne istediğimiz" daha önemlidir. Bu stratejide kişinin kendi ilgi ve ihtiyacına verdiği değer kadar karşı tarafın ilgilerine ve ihtiyaçlarına da değer vermesi gerekir (Karip, 2015). Ödün verme stratejisi, taraflardan birinin diğer tarafın ihtiyaçlarını tatmin etmek için kendi menfaatlerini ihmal ettiği çatışma çözme stratejisidir

(Rahim, 2002). Hükmetme stratejisi, çatışan taraflardan birisinin diğer tarafın ilgi ve ihtiyaçlarından daha çok kendi ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasına önem verdiği durumlarda kullanılır (Akgün ve Ertürk, 2021). Kaçınma stratejisi, çatışma kaynağını görmezlikten gelmektedir. Bireylerin birbirinden uzaklaşmaları ve aralarındaki ilişkileri asgari seviyeye indirmeleri bu stratejinin en büyük özelliğidir (Gümüşeli, 1994). Uzlaşma stratejisinde ise tarafların zararınıza karşılık elde edilebilecek kazançların dengelendiği bir konum söz konusudur (McShane ve Von Glinow, 2016). Rahim ve Bonoma (1979) çatışmayı ele alma tarzlarını Şekil 1'e benzer şekilde görselleştirmişlerdir:



Şekil 1. Çatışma tarzları. Rahim, A. & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*(44), 1323-1344 kaynağından uyarlanmıştır.

Çatışma neticesinde gizli, dolaylı ve kontrol edilebilir davranışlar ortaya çıkabileceği gibi açıktan, doğrudan ve kontrol edilemez davranışlar da ortaya çıkabilir. Çatışma, birey ve örgüt için sayısız faydalar sağlayabileceği gibi etkili yönetilemediğinde kaynakların verimsizleşmesi, stres düzeyinin artması gibi pek çok olumsuzluğa da sebep olabilmektedir (Baykal ve Kovancı, 2008). Ayrıca okullarda çatışmaların doğru yönetilmesinin öğretim liderliği (Arslantaş ve Özkan, 2012), performans (Alkan, 2022; Genç, 2011), okul-örgüt kültürü (Abacıoğlu, 2005; Kabaklı-Çimen ve Bağdatlı-Sarıboğa, 2021; Özkara ve Tunç, 2020), okul mutluluğu (Alkan, 2022) ve örgütsel sağlıkla (Çelik ve Tosun, 2019) ilişkili olduğu da bilinmektedir.

Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerinden etkileneceği düşünülen motivasyon kavramı "hareket etmek" anlamına gelen Latince "movere" fiilinden türemiştir ve en genel manada "bir işi yapma isteği" olarak karşımıza çıkmaktadır (Genç, 2017). Motivasyon; bireylerin isteklerini, ilgilerini ve gereksinimlerini kapsayan genel bir kavram olarak (Akçadağ ve Özdemir, 2005; Cüceloğlu, 2021), insanın belirli bir eylemi seçmesi, bu eylemi sürdürmesi ve bu eylem için çaba harcamasıdır (Dörnyei ve Ushioda, 2013). Kıdak ve Aksaraylı'ya (2009) göre motivasyon, insan kaynaklarını belli hedefler doğrultusunda devamlı olarak harekete geçirmek için gösterilen çabaların toplamını ifade etmektedir. Bilgin (2020) ise motivasyon kavramını bireyi davranışa iten, davranışların düzeyini belirleyen, onlara

yön veren, devamını sağlayan ve çeşitli iç ve dış sebeplerle bunların işleyiş mekanizmalarını içiren bir kavram olarak tanımlar. Motivasyon kavramı *kapsam kuramları* (Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, McClelland'in Başarma İhtiyacı Kuramı, Alfred's ERG [Varoluş-Existence, İlişki kurma-Relatedness, Gelişme-Growth]) ve *süreç kuramları* (Vroom'un Beklenti Kuramı, Skinner'ın Davranış Şartlandırma Kuramı, Edwin Locke'un Bireysel Amaçlar ve İş Başarısı İlişkisi Kuramı, Adams'ın Eşitlik Kuramı) olarak iki ana grupta ele alınmakta ve açıklanmaktadır.

Motivasyon konusunda ileri sürülen teorilerden en yaygın olanı, 1940'lı yıllarda Abraham Maslow tarafından oluşturulan "İhtiyaçlar Hiyerarşisi" teorisidir (McShane ve Von Glinov, 2016). Maslow, ihtiyaçları "fizyolojik ihtiyaçlar", "güvenlik ihtiyacı", "sevgi ve ait olma ihtiyacı", "saygı ihtiyacı", "kendini gerçekleştirme ihtiyacı" olarak sıralamıştır (Maslow, 1943). Maslow'a göre ancak bir ihtiyaç büyük ölçüde karşılandıktan sonra bir sonraki ihtiyaç aşamasına geçilmektedir. Dolayısıyla birey bu teoriye göre motive edilmek istendiğinde, söz konusu bireyin ihtiyaçlar hiyerarşisinin hangi basamağında olduğunun bilinmesi gerekir (Robbins ve Judge, 2020). Eğer bu istekler, ilgiler ve gereksinimler doğru yönlendirilir ve iş gören işi ile özdeşleştirilebilirse bu durumda iş gören; iş ile ilgili sorunlara kendi sorunlarıymış gibi yaklaşır, onları çözmeye güdülenir ve bu sayede de hem sorunlar daha hızlı ve etkili çözülür hem de yönetimin bu çalışanları sorun çözmeye güdülemesi kolaylaşır (Başaran, 1982). Ayrıca motive edilen çalışanlar işlerini zevkle yaparlar, bu da hem kendisinin hem de örgütünün verimliliğini olumlu etkiler (Güney, 2020). Sonuç olarak, motive olan iş görenlere sahip bir örgütün yakaladığı başarı şaşırtıcı olmaktan çıkar (Uludağ, 2019). Motivasyonun ölçülmesi noktasında Kılıç ve Yılmaz (2019) motivasyonu; içsel, dışsal ve yönetsel faktörler olmak üzere üç alt boyutta ele almıştır. Buna göre içsel faktörler öğretmenlerin kurumlarını sahiplenmelerini, meslekleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini, inisiyatif alma durumlarını, maddi ve manevi kazanımlarını vb. incelerken, dışsal faktörler sağlık ve sosyal güvence, toplumsal saygınlık, emeklilik gibi daha çok kişinin dışında gerçekleşen ve onları yaptıkları işe karşı motive eden durumları kapsamaktadır. Yönetsel faktörler ise daha çok yardımsever olma, öğretmenleri takdir ve teşvik etme, huzurlu bir ortam oluşturma gibi yöneticilerin öğretmenlere karşı sergiledikleri liderlik özelliklerini içermektedir.

Bir eğitim örgütünün başarı için motive olmuş çalışanlar kadar örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlara da ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Örgütsel bağlılık; çalışanın örgütüne olan duygusal yakınlığı, çalışanın örgütüyle özdeşleşmesi (McShane ve Von Glinow, 2016), işgörenin örgütte kalmak istemesi, örgütün etkinliği, çıkar ve başarısı, örgüte karşı sadakat ve çalıştığı örgütün başarısı için gösterdiği ilgi olarak tanımlanmaktadır (Bayram, 2005). İşgörenin örgütün hedeflerini kabul etmesi, bu hedeflere bağlılık ile hareket etmesi ve onlara inanması, örgütte bulunmaya çaba harcaması ile örgütün devamlılığını sağlamak için bedenen ve fikren çaba göstermesi örgütsel bağlılığın temel unsurlarındandır (Bayraktar, 2022). Meyer ve Allen (1991) örgütsel bağlılığın "duygusal bağlılık",

“devam bağlılığı” ve “normatif bağlılık” olmak üzere üç farklı türü olduğunu belirlemişlerdir. Buna göre “duygusal bağlılığı” güçlü olan çalışanlar istedikleri için, “devam bağlılığı” güçlü olan çalışanlar ihtiyaç duydukları için ve “normatif bağlılığı” güçlü olan çalışanlar ise yapmaları gerektiğini düşündükleri için örgütledirler (Allen ve Meyer, 1990). Örgütüne bağlı bir çalışan kendisini örgütüyle ve örgütün hedefleriyle özdeşleştirir ve örgütün bir üyesi olarak hayatına devam etmek ister (Robbins ve Judge, 2020). Alanyazın incelendiğinde, örgütsel bağlılık ile performans (Karayılan, 2021), örgütsel mutluluk (Demircan, 2019; Uyaroğlu, 2019), örgütsel vatandaşlık (Çoloğlu, 2018) kavramları arasında pozitif yönde ilişki olduğu, örgütsel bağlılık ile sinizm (Çelikten ve Çanak, 2014) arasında ise negatif yönde ilişki olduğu görülmektedir.

Örgütlerin başarıları, sahip oldukları kaynakları kullanma becerileri ile doğru orantılıdır (Akgündüz, 2020). Sınıflarda öğrenme ortamının kalitesinden en fazla sorumlu olanlar öğretmenler olduğundan (Shindler, 2016) öğretmen üzerinde etkili olması muhtemel tüm değişkenlerin örgüt başarısı için belli bir önem taşıdığı ifade edilebilir. Bununla birlikte, öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık kavramlarının ilişki içinde oldukları değişkenler de göz önüne alındığında örgüt için değerinin çok büyük olduğu düşünülmektedir. Okullarda çatışma durumlarının ortaya çıkmasının kaçınılmaz olması (Sarpkaya, 2002) sebebiyle, okul müdürünün mutlaka yüz yüze kalacağı çatışma durumlarında kullanacağı çatışma çözme stratejilerinin öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları ile nasıl bir ilişki içinde olduğunu bilmelerinin örgütün doğru yönetilmesi noktasında önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmamızın problem cümlesi “Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma çözme stratejileri ile öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları arasında ilişki var mıdır?” olarak belirlemiş ve aşağıda yer verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma çözme stratejileri ile öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma çözme stratejileri öğretmenlerin motivasyonlarını ve örgütsel bağlılıklarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, okul müdürlerinin kullandıkları çatışma çözme stratejileri ile öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapıldığından nicel araştırma yöntemine ve ilişkisel tarama desenine göre gerçekleştirilmiştir. İlişkisel desenler, korelasyonel istatistik yöntemleri aracılığıyla iki veya daha fazla değişkenin ilişki derecesinin ölçüldüğü nicel araştırma süreçleridir (Creswell, 2020).

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmamızın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Silivri ve Çatalca ilçelerinde çalışan 344 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmamızın örnekleme uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi araştırmacının katılımcıları belirlerken katılımcıların çalışılmaya uygunluğunu ve istekliliğini göz önünde bulundurduğu (Creswell, 2020) ve araştırmacının hedeflediği örneklem büyüklüğünü elde edinceye kadar katılımcı seçmeye devam ettiği bir örneklem yöntemidir (Yıldırım, 2021). Araştırmanın örnekleme ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Veriler

| <i>Demografik Özellikler</i> | <i>n</i> | <i>%</i> | |
|------------------------------|------------------|----------|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 203 | 59,01 |
| | Erkek | 141 | 40,99 |
| Kıdem | 1-10 Yıl | 153 | 44,48 |
| | 11-20 Yıl | 105 | 30,52 |
| | 21 Yıl ve üzeri | 86 | 25,0 |
| Öğrenim Durumu | Önlisans-Lisans | 270 | 78,49 |
| | Lisansüstü | 74 | 21,51 |
| Okul Türü | Anaokulu-İlkokul | 88 | 25,58 |
| | Ortaokul | 44 | 12,79 |
| | Lise | 212 | 61,63 |

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan 344 öğretmenin %59,01’i kadın ve %40,99’u erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca kıdemi 10 yıl ve altında olan öğretmenlerin oranı %44,48’dir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunudur (%78,49) ve en fazla lise kademesinden (%61,63) öğretmen araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri II”, “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” ve “Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin uygulanması için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulundan (Sayı: 2021/11) ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ihtiyaç duyulan izinler alınmıştır.

Örgütsel Çatışma Envanteri:

Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma çözüme stratejilerini belirlemek amacıyla Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan “Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri II” (“The Rahim Organizational Conflict Inventory II”) kullanılmıştır. Örgütsel Çatışma Ölçeği, 28 maddeden oluşmakta ve ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin; “tümleştirme”, “uzlaşma”, “ödün verme”, “kaçınma”, “hükmetme” olmak üzere beş alt boyutu vardır. Ölçek, beşli Likert tipi bir derecelendirme sistemine sahiptir. Araştırmamızda, “tümleştirme” alt boyutuna ait Cronbach’s-Alpha katsayısı .946, “uzlaşma” alt boyutuna ait Cronbach’s-Alpha katsayısı .840, “ödün

verme" alt boyutuna ait Cronbach's Alpha katsayısı .870, "kaçınma" alt boyutuna ait Cronbach's Alpha katsayısı .500 ve "hükmetme" alt boyutuna ait Cronbach's Alpha katsayısı .775 olarak bulunmuştur.

Öğretmen Motivasyonu Ölçeği:

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirleyebilmek için Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından geliştirilen "Öğretmen Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen Motivasyonu Ölçeği 18 maddeden oluşmakta ve ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin içsel, dışsal ve yönetsel motivasyon olmak üzere üç alt boyutu vardır. Öğretmen Motivasyonu Ölçeği; beşli Likert tipi bir derecelendirme sistemine sahiptir. Kılıç ve Yılmaz (2019), ölçeğin güvenirlik katsayısını .74 olarak tespit etmişlerdir. Araştırmamızda, Cronbach's Alpha katsayısı .909 olarak bulunmuştur.

Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği:

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını belirlemek amacıyla Üstüner (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği 17 maddeden oluşmakta ve ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği beşli Likert tipi bir derecelendirme sistemine sahiptir. Üstüner (2009) ölçeğin iç tutarlık katsayısını .96 olarak tespit etmiştir. Araştırmamızda, Cronbach's Alpha katsayısı .975 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Ölçekleri geliştiren veya Türkçeye uyarlayan araştırmacılardan izin alınmıştır. Ayrıca, uygulama yapmak için de İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu ile İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama araçları, araştırmacılar tarafından Silivri ve Çatalca'da görev yapan öğretmenlere (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasında gönüllülük esası dikkate alınmış ve ölçeklerin samimiyetle yanıtlanması sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca ölçekten elde edilecek sonuçların sadece ilgili araştırma için kullanılacağı ve gizlilik ilkesi gereği sonuçların kimseyle paylaşılmayacağı açıklanmıştır. Ölçekler uygulanırken öğretmenlerin doğru ve içtenlikle cevap verebilmeleri için zaman sınırlamasına gidilmemiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmamızda elde edilen veriler, SPSS programı yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırmada öncelikle verilerin normal dağılımını analiz etmek için basıklık ve çarpıklık ile güvenirlik değerleri hesaplanmış ve ilgili değerler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklerin Basıklık (Skewness), Çarpıklık (Kurtosis) ve Güvenirlik Değerleri

| <i>Boyut/Alt Boyut</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>Sd</i> | <i>Skewness</i> | <i>Kurtosis</i> | <i>Cronbach Alpha</i> |
|----------------------------------|----------|----------|-----------|-----------------|-----------------|-----------------------|
| Tümleştirme Alt Boyutu | 344 | 3,75 | .991 | -1,088 | .719 | .946 |
| Uzlaşma Alt Boyutu | 344 | 3,58 | .820 | -.864 | ,544 | .840 |
| Ödün Verme Alt Boyutu | 344 | 3,32 | .888 | -.718 | .140 | .870 |
| Kaçınma Alt Boyutu | 344 | 3,24 | .653 | -.214 | .330 | .500 |
| Hükmetme Alt Boyutu | 344 | 2,78 | .922 | .207 | -.758 | .775 |
| Motivasyon Toplam | 344 | 3,77 | .639 | -.255 | -.298 | .909 |
| İçsel Motivasyon Alt Boyutu | 344 | 3,72 | .678 | -.262 | -.160 | .819 |
| Dışsal Motivasyon Alt Boyutu | 344 | 3,68 | .722 | -.342 | -.290 | .720 |
| Yönelimsel Motivasyon Alt Boyutu | 344 | 3,95 | .785 | -.786 | .466 | .853 |
| Örgütsel Bağlılık | 344 | 3,53 | .985 | -.577 | -.363 | .975 |

Tablo 2’de verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin $\pm 1,5$ arasında yer aldığı görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin $\pm 1,5$ aralığında olduğundan ölçeklere ait puanların normal bir dağılım gösterdiğine karar verilmiş ve parametrik testler yapılmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır.

Bulgular

Okul müdürlerinin çatışma çözme stratejileri ile öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Çözme Stratejileri ile Öğretmenlerin Motivasyonları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

| <i>Değişkenler</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> | <i>7</i> | <i>8</i> | <i>9</i> | <i>10</i> |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| 1-Tümleştirme | - | | | | | | | | | |
| 2-Uzlaşma | .924** | - | | | | | | | | |
| 3-Ödün Verme | .859** | .851** | - | | | | | | | |
| 4-Kaçınma | .405** | .460** | .470** | - | | | | | | |
| 5-Hükmetme | -.461** | -.382** | -.340** | .049 | - | | | | | |
| 6-Motivasyon | .613** | .607** | .653** | .354** | -.235** | - | | | | |
| 7-İçsel Mot. Alt B. | .509** | .511** | .562** | .327** | -.173** | .946** | - | | | |
| 8-Dışsal Mot. Alt B. | .377** | .379** | .423** | .270** | -.059 | .868** | .785** | - | | |
| 9-Yönelimsel Mot. Alt B. | .747** | .724** | .749** | .336** | -.394** | .826** | .668** | .542** | - | |
| 10-Örgütsel Bağlılık | .791** | .761** | .804** | .381** | -.372** | .812** | .742** | .582** | .819** | - |

Korelasyon katsayılarının mutlak değer bazında 0,70-1,00 arasında olması “yüksek” bir ilişkinin, 0,70-0,30 arasında olması “orta” düzeyde bir ilişkinin ve 0,30-0,00 arasında olması ise “düşük” düzeyde bir ilişkinin varlığı anlamına gelir (Büyüköztürk, 2020). Tablo 3’e göre okul müdürlerinin kullandıkları “çatışma çözme stratejilerinden”; “tümleştirme”, “uzlaşma”, “ödün verme” ve “kaçınma” stratejileri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma çözme stratejilerinden “hükmetme” stratejisi ile öğretmen motivasyonu arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Buna göre okul müdürleri ortaya çıkan çatışmalarda “hükmetme” stratejisini kullandıkça öğretmenlerin

motivasyon düzeyleri düşmektedir. Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma çözme stratejileri ile öğretmenlerin motivasyonlarına ilişkin içsel, dışsal ve yönetsel faktörler alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise “hükmetme” stratejisinin motivasyona ait tüm alt boyutlarla negatif yönlü ilişki içinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte “tümleştirme”, “uzlaşma” ve “ödün verme” stratejileri ile öğretmen motivasyonuna ilişkin “yönetsel faktörler” alt boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkinin varlığı da görülmektedir.

Örgütsel bağlılık açısından Tablo 3 incelendiğinde ise okul müdürlerinin çatışma çözerken kullandıkları tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme stratejileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. “Kaçınma stratejisi” ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Okul müdürlerinin kullandıkları “hükmetme stratejisi” ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında ise negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin hükmetme stratejisini kullanmaları öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile negatif yönlü ilişkiye sahip olduğundan, okul müdürleri çatışmalarda hükmetme stilini kullandıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da düştüğü söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma çözme stratejilerinin öğretmenlerin motivasyonlarını yordama düzeyine ilişkin yapılan çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Çözme Stratejilerinin Öğretmenlerin Motivasyonlarını Yordama Düzeyi

| <i>B.sız D.</i> | <i>B.lı D.</i> | <i>B</i> | <i>Std. Hata</i> | β | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>R</i> | <i>R</i> ² | <i>F</i> | <i>P</i> |
|-----------------|----------------|----------|------------------|---------|----------|-------------|----------|-----------------------|----------|----------|
| Sabit | | 1,974 | .186 | | 10,613 | .000 | | | | |
| Tümleştirme | Motivasyon | .098 | .078 | .151 | 1,258 | .209 | .663 | .440 | 53,086 | 000 |
| Uzlaşma | | .057 | .088 | .073 | .647 | .518 | | | | |
| Ödün Ver. | | .316 | .061 | .439 | 5,165 | .000 | | | | |
| Kaçınma | | .050 | .048 | .051 | 1,057 | .291 | | | | |
| Hükmetme | | .007 | .033 | .010 | .207 | .836 | | | | |

*p<.05

Tablo 4’ten elde edilen bulgular incelendiğinde okul müdürleri tarafından kullanılan ödün verme stratejisi öğretmenlerin motivasyonlarını anlamlı şekilde yordarken (p<.05), tümleştirme, uzlaşma, kaçınma ve hükmetme stratejilerinin öğretmen motivasyonunu anlamlı yordamadığı görülmektedir (p>.05). Bu sebeple ödün verme dışında kalan diğer alt boyutlar modelden çıkarılarak regresyon analizi tekrar yapılmıştır.

Tablo 5. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Ödün Verme Stratejisinin Öğretmenlerin Motivasyonlarını Yordama Düzeyi

| <i>B.sız D.</i> | <i>B.lı D.</i> | <i>B</i> | <i>Std. Hata</i> | <i>(β)</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>R</i> | <i>R²</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
|-----------------|----------------|----------|------------------|------------|----------|----------|----------|----------------------|----------|----------|
| Sabit | Motivasyon | 2,218 | .101 | | 21,875 | .000 | .653 | .426 | 253,770 | .000 |
| Ödün Ver. | | .470 | .029 | .653 | 15,930 | .000 | | | | |

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir (R=.653; R²=.426; p<.05). Okul yöneticilerinin çatışmalarda ödün verme stratejisini kullanmaları öğretmenlerin motivasyonlarını pozitif yönde yordamaktadır. Okul yöneticilerinin çatışmalarda kullandıkları ödün verme stratejisi öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki toplam varyansın %43'ünü açıklamaktadır.

Tablo 6. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Çözme Stratejilerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarını Yordama Düzeyi

| <i>B.sız D.</i> | <i>B.lı D.</i> | <i>B</i> | <i>Std. Hata</i> | <i>(β)</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>R</i> | <i>R²</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
|-----------------|-------------------|----------|------------------|------------|----------|----------|----------|----------------------|----------|----------|
| Sabit | Örgütsel Bağlılık | .515 | .214 | | 2,406 | 0,17 | .829 | .687 | 148,16 | .000 |
| Tümleştirme | | .323 | .089 | .325 | 3,609 | .000 | | | | |
| Uzlaşma | | .039 | .102 | .032 | .381 | .704 | | | | |
| Ödün V. | | .526 | .071 | .475 | 7,459 | .000 | | | | |
| Kaçınma | | .021 | .055 | .014 | .387 | .699 | | | | |
| Hükmetme | | -.052 | .038 | -.049 | -1,364 | .174 | | | | |

*p<.05

Tablo 6'da elde edilen bulgular incelendiğinde okul müdürleri tarafından kullanılan tümleştirme ve ödün verme stratejilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını anlamlı şekilde yordarken (p<.05); uzlaşma, kaçınma ve hükmetme stratejilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını anlamlı yordamadığı görülmektedir (p>.05). Bu sebeple tümleştirme ve ödün verme dışında kalan alt boyutlar modelden çıkarılarak regresyon analizi tekrar yapılmıştır.

Tablo 7. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Tümleştirme ve Ödün Verme Stratejilerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarını Yordama Düzeyi

| <i>B.sız D.</i> | <i>B.lı D.</i> | <i>B</i> | <i>Std. Hata</i> | <i>(β)</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>R</i> | <i>R²</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
|-----------------|-------------------|----------|------------------|------------|----------|----------|----------|----------------------|----------|----------|
| Sabit | Örgütsel Bağlılık | .359 | .121 | | 2,972 | .003 | .828 | .685 | 370,551 | .000 |
| Tümleştirme | | .378 | .059 | .380 | 6,398 | .000 | | | | |
| Ödün Ver. | | .530 | .066 | .478 | 8,041 | .000 | | | | |

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir (R=.828; R²=.685; p<.05). Okul yöneticilerinin çatışmalarda tümleştirme ve ödün verme stratejisini kullanmaları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde yordamaktadır. Okul yöneticilerinin çatışmalarda kullandıkları tümleştirme ve ödün verme stratejisi öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki toplam varyansın %69'unu açıklamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim örgütlerinde ortaya çıkan çatışmalarda okul büyüklüğü (Bayar, 2015; Saiti, 2015), iş yerinde memnuniyetsizlik, iletişim bozuklukları (Bayar, 2015; Salleh ve Adulpakdee, 2012), yönetim farklılıkları, kaynak yetersizliği, ortak değerlerin olmayışı, statü ve rol farklılıkları (Bayar, 2015) gibi pek çok unsurun etkisi vardır. Bu çalışmada öğretmenlerin algulamalarına göre “okul müdürlerinin kullandıkları çatışma çözme stratejilerinin” öğretmenlerin “motivasyonları” ve “örgütsel bağlılıkları” ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin “tümleştirme”, “uzlaşma”, “ödün verme” ve “kaçınma” çatışma çözme stratejilerini kullanmaları ile öğretmen motivasyonu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; “hükmetme” stratejisi ile ise düşük düzeyde anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okul müdürleri ortaya çıkan çatışmalarda “tümleştirme”, “uzlaşma”, “ödün verme” ve “kaçınma” stratejilerini kullandıkça öğretmenlerin motivasyonları farklı düzeylerde artmaktadır. Çatışmalarda hükmetme stilini kullanan müdürlerin bu yaklaşımı ile öğretmenlerin motivasyonları arasında ise ters yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu sebeple okul müdürlerinin çatışmaları çözerken hükmetme stilini mümkün oldukça kullanmaktan kaçınmaları tavsiye edilmektedir. Çünkü iş motivasyonu düşük bir öğretmenin örgütsel özdeşleşmesinin (Akman, 2017) ve örgütsel bağlılığının (Ertürk ve Aydın, 2016) da düşük olacağı bilinmektedir. Ayrıca iletişim biçimlerinde yaşanan değişimler; günümüzün dünden, yarının da bugünden farklı tasarlanmasını gerektirmektedir (Aslanargun, 2014). Dolayısıyla dünyada yaşanan hızlı değişim, küreselleşme, bireylerin eğitim seviyelerindeki artış gibi faktörler tek adam/tek grup yönetimlerinin eski önemini yitirmesine yol açmıştır (Cemaloğlu, 2020). Bu sebeple okul yöneticilerinin karar alırken veya çatışma çözerken hükmetme stratejisi yerine diğer alternatif stratejilere yönelmelerinin öneminin giderek arttığı söylenebilir. Benzer şekilde Turan (2014) da okulun bir koalisyon olduğunu belirtmekte ve okul müdürüne düşen sorumluluğun toplum ve bireyin çıkarını birlikte düşünerek kazan-kaybet anlayışından uzak durmak olduğunu ifade etmektedir.

Okul müdürlerinin kullandıkları tümleştirme, uzlaşma, ödün verme ve kaçınma çatışma çözme stratejileri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif, hükmetme çatışma çözme strateji ile motivasyon arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler olmakla birlikte, tüm çatışma çözme stratejileri birlikte ele alındığında (regresyon analizi) ödün verme stratejisinin diğer çatışma çözme stratejilerinin yordama gücünü ortadan kaldırdığı ve öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu yönde yordadığı ortaya çıkmıştır. Tümleştirme gibi her iki tarafın da birbirine olan ilgisinin yüksek olduğu veya uzlaşma gibi kazançların dengelendiği stratejiler yerine (Rahim ve Bonoma, 1979), ödün verme stratejisinin öğretmen motivasyonunun en önemli pozitif yordayıcısı olması oldukça dikkat çekicidir. Bu durum öğretmenlerin motivasyonunun kazanç elde etmekten ziyade, okul müdürünün ödün vermesiyle yani kendi çıkarlarından vazgeçmesiyle artabileceğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Alanyazında, Çelik ve Tosun (2019) okul yöneticilerinin kullandığı çatışma çözme stratejilerinden “tümleştirme”, “ödün verme” ve “uzlaşma” stillerinin örgüt sağlığını anlamlı şekilde yordadığı ve “tümleştirme” stiline örgüt sağlığı üzerinde en yüksek etkiye sahip stil olduğunu tespit etmişlerdir. Çobanoğlu ve Yüksel (2020), araştırmalarında yöneticilerin ödün verme stilini tercih etmelerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta ödün verme çatışma çözme stratejisinin, taraflardan birinin diğer tarafın ihtiyaçlarını tatmin etmek için kendi menfaatlerini ihmal ettiği bir çatışma çözme stratejisi (Rahim, 2002) olmasıdır. Bu sebeple öğretmen motivasyonu ile pozitif yönlü ilişki içinde olsa da ileride daha büyük sorunların yaşanmaması için “ödün verme” stratejisinin kullanım sıklığının okul müdürleri tarafından doğru ayarlanması gerektiği de ayrıca tavsiye edilebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları “tümleştirme”, “uzlaşma”, “ödün verme” ve “kaçınma” stratejileri ile “öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları” arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmen motivasyonunda olduğu gibi okul müdürlerinin çatışmalarda “hükmetme” stratejisini kullanmaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında ise negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu sebeple okul müdürlerinin örgütlerindeki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etki edebileceği için çatışmalarda hükmetme stratejisini mümkün olduğunca kullanmamaları tavsiye edilebilir. Tüm çatışma çözme stratejileri birlikte değerlendirildiğinde ise (regresyon analizi) örgütsel bağlılık için “tümleştirme” ve “ödün verme” çatışma çözme stratejilerinin diğer stratejilerin yordama gücünü ortadan kaldırdığı görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin kullandıkları çatışma çözme stratejilerinden “tümleştirme” ve “ödün vermenin” öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordamada çok daha önemli olduğu ve okul müdürlerinin örgütsel bağlılığı artırmak için bu stratejileri kullanmaları gerektiği söylenebilir. Örgütsel bağlılığın örgütsel sinizm (Çillik, 2019; Yıldız, 2013) ile negatif yönlü; okul etkililiği algısı (Çeliker, 2021), iş doyumunu (Erbakıcı, 2019) ve örgütsel mutluluk (Demircan, 2019) kavramları ile pozitif yönlü ilişkisi olduğu bilindiğinden okul müdürlerinin ortaya çıkan çatışmalarda “tümleştirme” ve “ödün verme” stratejilerini tercih ederek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırmalarının etkili ve sağlıklı bir okul oluşturulmasında pek çok değişkene etki ederek katkı sunabileceği söylenebilir. Ancak bu noktada yine okul müdürleri tarafından “ödün verme” stratejisinin kullanım sıklığına dikkat edilmesi gerektiği bu stratejinin ileride daha büyük sorunlara yol açabilme ihtimaline karşılık ifade edilebilir.

Kaynaklar

Abacıoğlu, M. (2005). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Acar, H. (2006). *Ortaöğretim okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bu çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akçadağ, S. & Özdemir, E. (2005). İnsan kaynakları kapsamında 4 ve 5 yıldızlı otel işletmelerinde iş tatmini: İstanbul'da yapılan ampirik bir çalışma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(10), 167-193.
- Akgün, N. & Ertürk, R. (2021). Çatışma ve müzakere. Y. Cerit (Ed.), *Örgütsel davranış* içinde (s. 517-560). Elâzığ: Asos.
- Akgündüz, Y. (2020). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel
- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 71-88.
- Alkan, E. (2022). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmen performansı ve okul mutluluğu arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Arlantaş, H. İ. & Özkan, M. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 555-570.
- Aslanargun, E. (2014). Eğitim örgütlerinde güç ve politika. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* içinde (s. 97-132). Ankara: Pegem.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130-141.
- Baykal, K. & Kovancı, A. (2008). Yönetici ve astlar arasındaki anlaşmazlıkların çözümüne yönelik bir araştırma. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3(3), 21-38.
- Bayraktar, S. (2022). *Uzaktan çalışmanın örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerine etkisi ve bir uygulama*. Ankara: Nobel.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*(59), 125-139.
- Bilgin, O. (2020). Okul iklimi ve motivasyon. M. Özgenel (Ed.), *Örgüt ve okul iklimi* içinde (s. 135-143). Ankara: Nobel.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.

- Cemaloğlu, N. (2020). *Yönetimin PIN kodu*. Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları* (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: Edam.
- Cüceloğlu, D. (2021). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çelik, K. & Tosun, A. (2019). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 99-121.
- Çeliker, S. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık alguları ile etkili okul arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelikten, M. & Çanak, M. (2014). Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 45-78.
- Çillik, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm alguları arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çobanoğlu, F. & Yüksel, Y. M. (2020). Çatışma yönetim stilleri: Öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(74), 348-363.
- Çoloğlu, A. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, etik davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demircan, T. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.
- Erbakıcı, H. (2019). *Branş öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasındaki ilişkisinin incelenmesi (Zonguldak örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk, R. & Aydın, B. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(9), 147-173.
- Genç, O. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejilerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Genç, N. (2017). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güney, S. (2020). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel.
- Kabaklı-Çimen, L. & Bağdatlı-Sarıboğa, F. (2021). Okul yöneticilerini ve öğretmenlerin algularına göre çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *The Journal of Social Science*, 5(5), 444-461.

- Karayılan, E. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının performansına etkisi: Özel ve devlet okulu karşılaştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karip, E. (2015). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Kıdak, L. & Aksaraylı, M. (2009). Sağlık hizmetlerinde motivasyon faktörleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 75-94.
- Kılıç, Y. & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-91.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McShane, S. L. & Von Glinow, M. A. (2016). *Örgütsel davranış* (A. Günsel & S. Bozkurt, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Övün, Y. (2007). *Okul müdürlerinin algılanan çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi (Gebze Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özkara, E. & Tunç, B. (2020). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(3), 1023-1050.
- Rahim, A. & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*(44), 1323-1344.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 363-376.
- Rahim, M. A. (1985). A strategy for managing conflict in complex organizations. *Human Relations*, 38(1), 81-89.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2020). *Örgütsel davranışın temelleri* (İ. E. Artan & G. Eser, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609.
- Salleh, M. J. & Adulpakdee, A. (2012). Causes of conflict and effective methods to conflict management at Islamic secondary schools in Yala, Thailand. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 15-22.

- Sarpkaya, R. (2002). Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve bir örnek olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*(31), 414-429.
- Shindler, J. (2016). *Dönüştürücü sınıf yönetimi* (A. Arı, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Turan, S. (2014). Çatışma yönetimi. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama içinde* (s. 133-153). Ankara: Pegem.
- Turan, S. (2021). Çatışma yönetimi. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi içinde* (s. 295-314). Elazığ: Asos.
- Uludağ, G. (2019). İş stresi ve motivasyon ilişkisine yönelik bir alan araştırması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(33), 411-439.
- Uyaroğlu, E. S. (2019). *Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluğa etkisi: Eğitim sektörü örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Üngüren, E. (2008). Örgütsel çatışma yönetimi üzerine konaklama işletmelerinde bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 880-909.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Yıldırım, M. (2021). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. S. Şen & İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 61-93). Ankara: Nobel.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(6), 853-879.
- Yıldızoğlu, H. & Burgaz, B. (2014). Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 295-310.
- Yüksel, Y. M. (2020). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Conflict is inevitable in educational organizations as in life (Turan, 2021), and the time school administrators spend resolving conflicts has nearly doubled since the mid-1970s (Yıldızoğlu and Burgaz, 2014). For this reason, in educational organizations that have a more informal atmosphere than many other organizations (Bursalıoğlu, 2019), the management of conflicts by school principals using the right strategies has many positive effects on both the teacher and the organization (Acar, 2006; Övün, 2007; Özkara and Tunç, 2020; Yüksel, 2020).

Rahim (1985) defines conflict as an interactive situation that occurs between individuals or groups due to disagreement, difference, or incompatibility. Rahim (2002) classified the conflict resolution strategies used in conflicts under the titles of "integrating", "obliging", "dominating", "avoiding" and "compromising". In the event of a conflict, which of these strategies the parties will

adopt and use can be very important in terms of the reflection of the conflict on the institution and individuals in the short or long term. In integrating strategy, "what we want" is more important than "what I want" or "what you want". In this strategy, the person should value the interests and needs of the other party as much as the value he places on his own interests and needs (Karip, 2015). Obliging strategy is a conflict resolution strategy in which one party neglects its own interests in order to satisfy the needs of the other party (Rahim, 2002). The dominating strategy is used when one of the conflicting parties gives importance to meeting their own interests and needs more than the interests and needs of the other party (Akgün and Ertürk, 2021). The avoiding strategy ignores the source of the conflict. The most important feature of this strategy is that individuals move away from each other and minimize the relations between them (Gümüseli, 1994). In the compromising strategy, on the other hand, there is a position where the gains that can be obtained against your loss are balanced (McShane and Von Glinow, 2016).

The concept of motivation, which is thought to be affected by the conflict management strategies of school principals, appears as "the desire to do a job" in the most general sense (Genç, 2017). According to Kıdak and Aksaraylı (2009), motivation refers to the sum of the efforts made to continuously mobilize human resources in line with certain goals. For this reason, motivation is a general concept that covers the wishes, interests, and needs of individuals (Akçadağ and Özdemir, 2005; Cüceloğlu, 2021). The success of an organization with motivated employees ceases to be surprising (Uludağ, 2019).

It is thought that an educational organization needs employees with high organizational commitment as well as motivated employees for its success. "Organizational commitment"; the emotional closeness of the employee to the organization, can be defined as identification with the organization (McShane and Von Glinow, 2016). Meyer and Allen (1991) stated that commitment consists of affective commitment, continuance commitment, and normative commitment components.

In this study, it is aimed to determine whether there is a relationship between the conflict resolution strategies used by school principals, one of the most important parts of educational institutions, and teachers' motivation and organizational commitment. For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. Is there a significant relationship between the conflict resolution strategies used by school principals and teachers' motivation and organizational commitment?
2. Do the conflict resolution strategies used by school principals predict teachers' motivation and organizational commitment?

This research was carried out according to the relational survey method, one of the quantitative research methods. The study group of the research consists of 344 teachers working in Silivri and Çatalca districts of İstanbul in the 2021-2022 academic year.

According to the research findings, it can be said that there is a positive and moderately significant relationship between the sub-dimensions of “integrating”, “compromising”, “obliging”, and “avoiding”, which are among the conflict resolution strategies used by school principals, and teachers' motivations. There is a negative and low-level relationship between the “dominating strategy”, one of the conflict resolution strategies used by school principals, and teacher motivation.

There is a positive and highly significant relationship between the “integrating”, “compromising”, and “obliging strategies” used by school principals in conflict resolution and teachers' organizational commitment. There is a positive and moderately significant relationship between the “avoiding strategy” and teachers' organizational commitment. It is seen that there is a negative and moderately significant relationship between the “dominating strategy” used by the school principals and the organizational commitment of the teachers.

According to the regression analysis, school administrators' use of obliging strategy in conflicts predicts teachers' motivation positively. The “obliging strategy” used by school administrators in conflicts explains 43% of the total variance in teachers' motivations. According to the findings about teachers' organizational commitment, school administrators' use of the strategy of integrating and obliging in conflicts predicts teachers' organizational commitment positively. The integrating and obliging strategy used by school administrators in conflicts explains 69% of the total variance in teachers' organizational commitment.

As a result, there is a moderate and positive significant relationship between school principals' use of “integrating”, “compromising”, “obliging”, and “avoiding” conflict resolution strategies and teacher motivation; it is also seen that there is a low-level significant and negative relationship with the “dominating” strategy. Accordingly, as school principals use the strategies of “integrating”, “compromising”, “obliging”, and “avoiding” in emerging conflicts, the motivation of teachers increases at different levels. There is an inverse relationship between this approach of principals who use a dominating style in conflicts and teachers' motivations. For this reason, it is recommended that school principals avoid using the dominating style as much as possible while resolving conflicts.

When all conflict resolution strategies are considered together (regression analysis), it has been revealed that the obliging strategy eliminates the predictive power of other conflict resolution strategies and positively predicts teachers' motivation. At this point, it is quite remarkable that the obliging strategy is the most important positive predictor of teacher motivation. However, it can be recommended that the frequency of use of the “obliging” strategy should be adjusted correctly by the school principals in order to avoid bigger problems in the future.

When the relationship between the conflict resolution strategies used by school principals and the organizational commitment of teachers is examined, it is seen that there is a positive relationship

between school principals' use of integrating, compromising, obliging, and avoiding strategies and teachers' organizational commitment. Just like on teacher motivation, there is a negative relationship between school principals' use of dominating strategy in conflicts and teacher commitment. When all conflict resolution strategies are evaluated together (regression analysis), it is seen that "integrating" and "obliging" strategies eliminate the importance of other strategies for organizational commitment. Accordingly, it can be said that "integrating" and "obliging" the conflict resolution strategies used by school principals is much more important in predicting teachers' organizational commitment and school principals should use these strategies to increase organizational commitment. However, it can be said that school principals should be more careful, especially in the use of the "obliging" strategy, because even if disagreements appear to be resolved in this strategy, they may arise again in the future.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.


Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulunun 2021/11 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Özel Gereksinimli Bireyler Individuals with Disabilities in Elementary Turkish Textbooks

Muhammed A. Karal, Neslihan Ünlüol-Ünal

Yazar Bilgileri

Muhammed A. Karal 

Dr. Öğr. Üyesi, Sinop
Üniversitesi, Özel Eğitim,
mkaral@sinop.edu.tr

Neslihan Ünlüol-Ünal 

Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu
Mehmetbey Üniversitesi, Özel
Eğitim,
neslihanunluol@kmu.edu.tr

ÖZ

Özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarına dâhil edilmesi sürecinde tipik gelişim gösteren akranların tutumları da kritik rol oynamaktadır. Bu yüzden çocuklara yönelik yazılan metinlerin yaşadığımız dünyayı temsil etmesi, uygun karakterlerin ve görsellerin tasviri yoluyla özgün hikâyeleri yansıtması önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı özel gereksinimli bireylerin ilköğretim Türkçe ders kitaplarında ne kadar, ne düzeyde ve nasıl yer aldığını ortaya koymaktır. Bu çalışmada 2019-2020 öğretim yılından itibaren kullanılmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılmış ilkököl ve ortaokul (1. sınıf-8. sınıf) Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Bu sebeple bu araştırma doküman analizine başvuru, nitel veri toplama ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Tüm kitaplarda yer alan metinlerin yaklaşık %2,3'ünü özel gereksinim ile ilgili metinler ve tüm kitaplarda yer alan görsel içeriklerin yaklaşık %3'ünü özel gereksinim ile ilgili görsel içerikler oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları, Türkçe kitaplarındaki özel gereksinim ile ilgili içeriklerin tüm içeriklere oranla çok düşük bir yüzdeye sahip olduğunu göstermektedir. Gelecekte atılabilecek adımlara yönelik öneriler tartışılmaktadır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Özel Gereksinimli Bireyler
Ders Kitapları
Kapsayıcı Eğitim
Doküman Analizi
Temsil

Keywords

Individuals with Disabilities
Textbooks
Inclusion
Document Analysis
Representation

Makale Geçmişi

Geliş: 31.01.2022
Düzeltilme: 22.07.2022
Kabul: 25.08.2022

ABSTRACT

In the process of including individuals with disabilities in general education classes, the attitudes of peers who show typical development also play a critical role. Therefore, the content of the texts written for all students should represent the world we live in and reflect the original stories through the depiction of appropriate characters and visuals. Thus, the purpose of this study was to investigate how much, at what level, and how individuals with disabilities are represented in Turkish textbooks. Primary and middle school (1st-8th grade) Turkish textbooks published by the Ministry of National Education have been used from the 2019-2020 academic year were examined. For this reason, this study is a qualitative research in which document analysis is administered and the qualitative data collection and evaluation methods are used. All texts related to individuals with disabilities were approximately 2.3% of the texts in all books, and the visual contents related to individuals with disabilities were approximately 3% of the visual contents in all books. The findings of this study indicated that the content related to special needs has a very low percentage compared to the whole content. Suggestions for future enhancements were discussed.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Karal, M. A. & Ünlüol-Ünal, N. (2022). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında özel gereksinimli bireyler. *TEBD*, 20(3), 806-827. <https://doi.org/10.37217/tebd.1065649>

Giriş

Özel gereksinimli öğrenciler de dâhil farklı ihtiyaçları olan tüm öğrencilerin eğitimde görünürlüğüne artırılması ve bu öğrencilere yönelik gerekli eğitimin verilmesi için kapsayıcı eğitim uygulamaları son dönemde hız kazanmıştır (Nind, 2005). Özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı eğitimde yer alması bu öğrencilerin akademik gelişmelerinin yanında öz benlik ve motivasyonlarının güçlenmesi gibi sosyal gelişimleri açısından da önemlidir (Wieman, 2001). Buna ek olarak aynı zamanda tipik gelişim gösteren öğrencilerin farklılıklara saygı duyma, çeşitli ihtiyaçları olan öğrencilerin özelliklerini ve ihtiyaçlarını anlama ve onları toplumun bir parçası olarak görmeleri için özel gereksinimli bireylerin sadece sınıflarda değil ders kitaplarında da yer alması kapsayıcı eğitim uygulamalarında öne çıkmaktadır (Blumberg, 2007). Türkiye’de örgün eğitim kapsamında bulunan özel gereksinimli tüm öğrencilerin yaklaşık %75’i tipik gelişim gösteren akranları ile aynı sınıfta eğitim-öğretim faaliyetlerinden yararlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). MEB’e ait son 10 yılın millî eğitim istatistikleri incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarından faydalanan öğrencilerin hem sayı hem de oran olarak kademeli bir biçimde arttığı gözlenmektedir (MEB, 2020). Bu artış, öğretmenlerin okul ve sınıf ortamlarındaki çeşitliliğe yönelik olumlu tutuma sahip olması ihtiyacını vurgulamaktadır. Benzer şekilde özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarına dâhil edilmesi sürecinde tipik gelişim gösteren akranların tutumları da kritik rol oynamaktadır. Bu nedenle okullar daha kapsayıcı birer ortam hâline geldikçe sınıf materyallerinin de değişen öğrenci özelliklerini nasıl yansıttığı ve özel gereksinimli bireyleri nasıl temsil ettiği önem arz etmektedir (Nasatir ve Horn, 2003; Price, Ostrosky ve Mouzourou, 2016).

Çocukların tutumlarına yönelik yapılan çalışmalar 4 yaş civarındaki çocukların fiziksel yetersizlikten etkilenmiş olan bireylere karşı farkındalık geliştirdiklerini gösterirken (Dyson, 2005), çocuklar yaş olarak büyüdükçe zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir (Nowiski, 2006). Yaşça küçük çocukların, özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarının olumlu olması gelecekteki olumlu ilişkilerin habercisidir (Diamond ve Hong, 2010; Odom vd., 2006). Olumlu tutumlar olumlu etkileşimler ile olumlu etkileşimler de özel gereksinimli çocukların sosyal kabulü ile ilişkilendirildiği için olumlu tutumlar oluşmasını destekleyecek müfredat eksiklikleri çocukları dışlanma riski ile karşı karşıya bırakmaktadır (Favazza, Phillipsen ve Kumar, 2000; Ostrosky, Mouzourou, Dorsey, Favazza ve Leboeuf, 2015). Araştırmacılar özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların doğrudan deneyimler ve sosyal çevrenin davranışlarından etkilendiği gibi (Ostrosky vd., 2015; Özkubat, Sanır, Töret ve Babacan, 2016) dolaylı deneyimler olan televizyon, diğer medya araçları ve kitaplardan da etkilendiğini ileri sürmektedir (Ostrosky vd., 2015; Price vd., 2016).

Okuma, öğrencilere yeni bilgiler edinme, kendi deneyimlerini değerlendirme, başkalarının bakış açıları hakkında düşünme, çeşitlilik ve farklılıklar hakkında tecrübe kazanma fırsatları sunar (Price vd., 2016). Okunan metinlerin sınıf içinde tartışılması öğrenciler için öğrenme, erken okur-yazarlık becerileri ve iletişim becerilerini geliştirdiği gibi kişisel, sosyal ve zihinsel gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir (Ostrosky vd., 2015). Ayrıca öğrenciler bu metinler sayesinde bilgi edinir, kelimeler ve görseller arası bağlantı kurmayı öğrenir, ders içeriğine motive olur ve kendi bakış açılarından farklı olabilecek bakış açıları hakkında öğrenme fırsatı kazanır (Sipe, 2012). Bir metnin çocuklara yönelik yazılmış olması, onların öğrencilerin sosyal normları ve davranışları anlaması için bir bağlam ileri sürerken topluma nasıl uyum sağlayacaklarını öğrenmelerine yardımcı olur ve uygun davranış ve becerilerin gelişimini kolaylaştırır; çünkü edebiyat çocuklar için dünyaya açılan bir kapı gibidir (Flynn, 2001). Kitap okuma, tartışmalar ve ilişkili aktiviteler yoluyla sınıftaki tüm çocuklar özel gereksinimli bireyler hakkında bakış açılarını ve uygun kelime dağarcıklarını geliştirebileceği için, uygun materyallerin ve kaynakların kullanımı kritik öneme sahiptir (Ostrosky vd., 2015).

Özel Gereksinimli Bireylerin Ders Kitaplarında Temsili

Çocuklara yönelik yazılan metinlerin yaşadığımız dünyayı temsil etmesi, uygun karakterlerin ve görsellerin tasviri yoluyla özgün hikâyeleri yansıtması önem taşımaktadır. Fakat şimdiye kadar yapılan birçok çalışmada çocuklar için yazılmış metinlerin cinsiyet, vücut büyüklükleri, kültür ve dil anlamında farklı bireyler, özel gereksinimli birey tasvirlerinde ciddi problemler olduğunun altı çizilmiştir (Crisp ve Hiller, 2011; Haller, Dorries ve Rahn, 2006; Wedwick ve Latham, 2013). Özel gereksinimli bireyler ile ilgili problemler eksikliklerin sürekli vurgulanması, yanlış anlaşılmalara mahal verebilecek ifadelerin kullanımı, stereotipik bakış açılarının içerilmesi ve başarıların birer kahramanlık ve olağanüstülük şeklinde sunulması gibi örnekleri içermektedir (Goldstein, Siegel ve Seaman, 2009). Aynı zamanda özel gereksinimli bireyler ana karakterler olarak değil yan karakterler olarak bulunmakta (Leininger, Dyches, Prater ve Heath, 2010) ve topluluğun sosyal bir parçası olmaktan çok bir eksiklik, sakatlık ya da hastalık sahibi olarak rol almaktadır (Golos ve Moses, 2011; Golos, Moses ve Wolbers, 2012). Özel gereksinimli bireyleri sosyal modele uygun bir biçimde ve doğru şekilde tasvir etmek kişiler arası bariyerleri ortadan kaldıracak en kritik adımlarda birisi olarak görülmektedir (Haller vd., 2006).

Alanyazında kitap incelemelerinde bulunmuş çalışmalara bakıldığında, Hardin ve Hardin (2004) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde, Táboas-Pais ve Rey-Cao (2012) tarafından İspanya'da yapılan beden eğitimi ders kitaplarının incelendiği çalışmada özel gereksinimli bireylerin neredeyse hiç içerilmediği, var olan örneklerin okuyucuları gerçekçi bir bakış açısına yönlendirmediği ve stereotipik şekilde sunulduğu görülmektedir. Ostrosky ve Favazza (2008) Special Friends isimli proje kapsamında en az bir özel gereksinimli karakterin yer aldığı 140'tan fazla kitabı belirli dâhil etme

kriterleri ve sonrasında Nasatir ve Horn'un (2003) dokuz yönergesi ışığında değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda bu seçki içinden yalnızca 18 kitabın uygun olduğu sonucu ortaya koyulmaktadır. Goldstein vd. (2009) tarafından yapılan ve en çok satan 24 psikolojiye giriş ders kitabının içerik, tasvir ve dil bağlamında incelediği çalışmanın sonuçları, özel gereksinim durumunun yalnızca tıbbi bakış açısı ile ele alındığını, sosyal odaklı olmak yerine biyolojik odaklı olduğunu göstermektedir. Cheng ve Beigi (2011) tarafından yapılan yedi adet İngilizce kitabında yer alan görsellerde özel gereksinimli bireylerin görünürlüğünün değerlendirildiği araştırmada, özel gereksinimli bireylerin yeterince temsil edilmediği ve bu durumun bu öğrencileri dezavantajlı bir konuma yerleştirdiği ortaya koyulmaktadır. Bernabe-Villodre ve Martínez-Bello (2018) tarafından yapılan ve müzik eğitimi kitaplarının incelendiği çalışmada, 2006 yılı öncesinde dokuz (%3,7), 2006 yılı sonrasında 15 (%5,7) adet özel gereksinimli birey görseli olduğu ve bu karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya koyulmuştur.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda ise Mengi (2019) ilkokul ve ortaokul düzeyi sosyal bilgiler ders kitaplarını engelliliğe ilişkin kavram ve konu/tema bağlamında incelediği çalışmada engellilik olgusunun oldukça az işlendiğinin altı çizilmektedir. Ek olarak ele alınan konu/temaların ise içerik açısından yeterli olmadığı, uygun şekilde sunulmadığı, yer yer yanlış anlaşılmalara sebep olabilecek ifadelerin yer aldığı ve farkındalık oluşturma konusunda yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Tuncer, Karasu, Altunay ve Güler (2011) tarafından yapılan ve 2006 yılı içinde basılmış olan Türkçe ders kitaplarının engelliliği ne kadar ve ne düzeyde içerdiğini ortaya çıkarma amacı taşıyan çalışmada özel gereksinimli bireylerin yok denecek kadar az sayıda içerildiği ifade edilmektedir. 2011-2012 yılında yayımlanmış İlköğretim Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji ders kitaplarının incelendiği Can vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada, engellilik ile ilgili içeriğin oldukça sınırlı olduğu ortaya koyulmaktadır.

Farklı ülkelerde yürütülmüş olan tüm bu çalışmaların ortak noktası, özel gereksinimli bireylerin ders kitaplarında neredeyse hiç yer almadığı, yer aldığı da çoğunlukla olumsuz ya da uygun olmayan şekilde yer alması olarak görülmektedir. Sınıflarda kullanılan kitaplar, fotoğraflar ve videolar gibi materyallerde özel gereksinimli bireylerin temsili hem özel gereksinimli bireyler hem de tipik gelişim gösteren akranları için önem arz etmektedir (Nasatir ve Horn, 2003). Türkçe ders kitaplarının okul çağındaki çocukların tamamı tarafından kullanıldığı düşünüldüğünde, özel gereksinimli bireyler ile ilgili konuların doğru ve uygun biçimde ele alınması tüm öğrencilerin farkındalığını sağlayabilmek için büyük bir fırsat sunmaktadır. Bakış açısı tıbbi modelden sosyal modele doğru değişmiş olması gereken bir zamanda, ders kitapları artık kapsayıcılık noktasında uygun bir çerçeveye sahip olmalıdır. Ek olarak kapsayıcı eğitimin gerçekten etkili olabilmesinin yolu yalnızca hizmet odaklı değişiklikler ve düzenlemeler ile değil aynı zamanda mevcut kaynakların ve

materyallerin yeniden ele alınması ile ilişkili görülmektedir (Hodkinson, Ghajarieh ve Salami, 2016). Okul ortamında sunulan materyallerin, özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumları geliştirme üzerindeki etkisi göz önüne alındığında bu durum, ders kitaplarının değerlendirilmesinin gerekliliğini arttırmaktadır. Bu çalışmanın amacı özel gereksinimli bireylerin Türkçe ders kitaplarında ne kadar, ne düzeyde ve nasıl yer aldığını araştırmaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada 2019-2020 öğretim yılından itibaren kullanılmak üzere MEB tarafından basılmış ilkokul ve ortaokul (1. sınıf-8. sınıf) Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda bu ders kitaplarında özel gereksinim durumunun ne kadar ve ne düzeyde yer aldığı araştırılmıştır. Bu sebeple bu araştırma doküman analizine başvurulmuş, nitel veri toplama ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Doküman analizi, diğer nitel araştırma yöntemleri gibi incelenen konu hakkında bir anlam çıkarmak ve elde edilen verilerin yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Bu doğrultuda doküman analizi, dokümanların bir araya getirilmesi, gözden geçirilmesi, değerlendirilmesi ve analiz edilmesine dayalı araştırma modeli olarak ifade edilmektedir (O'Leary, 2017). Geray (2006) doküman analizini niteliklerine göre sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmada yazı temelli dokümanlar, görüntü temelli dokümanlar, ses temelli dokümanlar ve görsel-işitsel temelli dokümanlar yer almaktadır.

Bu çalışmanın veri kaynakları metinler, dinleme metinleri, görsel dokümanlar ve yazılı kısa ifadelerdir. Araştırmanın veri kaynağı yalnızca dokümanlardan oluşuyorsa bu dokümanların araştırmanın amacına uygun şekilde içerik analizi kullanılarak analiz edilmesi gerekmektedir (Sak, Şahin-Sak, Öneren-Şendil ve Nas, 2021). İçerik analizi, araştırmacıların insan davranışlarını ders kitapları, denemeler, gazeteler, romanlar, makaleler, konuşmalar, şarkılar, reklamlar, resimler vb. gibi kâğıda dökülmüş içerikler yoluyla incelemelerini sağlayan bir teknik olduğu belirtilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Klinik ve/veya deneysel, insan ve/veya hayvanlar üzerinde yapılan bir çalışma olmadığı, basılmış olan ders kitaplarının incelendiği bir çalışma olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Ders Kitabı Analiz Formu kullanılmıştır. Ders Kitabı Analiz Formu'nun amacı, tespit edilen içeriklerin belirlenmesi, kategorize edilmesi ve formda yer alan sorular ışığında değerlendirilmesidir. Formun geliştirilmesinde ilgili alanyazın taranmış ve Derman-Sparks (1989), Nasatir ve Horn (2003) ve Tuncer vd. (2011) tarafından yapılan çalışmalardan yararlanılmıştır. Geliştirilme aşamasında, geçerliliğin sağlanması amacıyla form özel eğitim bölümünde öğretim elemanı olarak çalışan üç uzmana

gönderilmiştir. Uzman görüşleri ve önerileri doğrultusunda ilk versiyon üzerinde yalnızca dil ve içeriğe yönelik bazı düzeltmeler yapılmış, herhangi bir madde eklenmeden ya da çıkarılmadan ulaşılan formun son hâli kullanılmıştır. Araştırmanın tekrarlanabilirliğini ve formun kullanılabilirliğini sağlamak amacıyla formda yer alan sorular açık ve net ifadeler kullanılarak oluşturulmuştur (Coyne, Cook ve Therrien, 2016). Bu form, içeriğin türü, etiketleme yapıma şekli, yaklaşım türü, karakterin özel gereksinim türü ve cinsiyeti ile ilgili toplam dokuz sorudan oluşmaktadır (Ek 1).

Veri Analizi ve Kodlama

Merriam ve Tisdell (2016) doküman analizinin dört aşaması olduğunu belirtmektedir: (1) dokümanların tespit edilmesi, (2) dokümanların orijinalliklerinin değerlendirilmesi, (3) kodlama için temel betimleyici kategorilerin oluşturulması ve (4) dokümanların analiz edilmesi. Dokümanların tespiti için birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin kullanımı amacıyla MEB, Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiş Türkçe ders kitapları belirlenmiştir. Sınıf seviyelerinde birden çok yayınevının kabul edilmiş kitapları söz konusu olduğu durumlarda, her sınıf seviyesi için incelenmek üzere seçilen ders kitabı daha fazla sayıda dağıtılmış olma ve daha yakın tarihli basılmış olma kriterlerine göre değerlendirilmiştir. İnternet üzerinden ulaşılan dokümanların orijinalliklerinin değerlendirilmesi basılmış birer adet kitap ile karşılaştırılarak tamamlanmıştır. Temel betimleyici kategorilerin oluşturulması ve dokümanların analiz edilmesi ise veri toplama aracı olarak kullanılan Ders Kitabı Analiz Formu kullanılarak sağlanmıştır.

Kodlama için tüm ders kitapları sayfa sayfa incelenmiştir. Bu inceleme metin, dinleme metni, görsel doküman ve ifadelerin işlevsel tanımına göre gerçekleştirilmiştir. Tablo 1 içerik türlerinin işlevsel tanımlarını göstermektedir.

Tablo 1. İçerik Türlerinin İşlevsel Tanımları

| <i>İçerik Türü</i> | <i>İşlevsel Tanım</i> |
|--------------------|---|
| Metin | Aynı okuma başlığı altında bir veya birden fazla paragrafı olan yazılı dokümanlar |
| Dinleme Metni | Yazıya döküldüğünde aynı başlık altında bir veya birden fazla paragrafı olan sesli dokümanlar |
| Görsel | Temanın tekrar eden etkinlik karakterleri dışında yer alan ve insan karakteri/figürü içeren tüm resim ve fotoğraf dokümanları |
| Yalnızca İfade | Yalnızca sözcük veya sözcük öbeğinden oluşan ve özel gereksinim ile ilgili yazılı dokümanlar |

İlk olarak kitaplarda yer alan tema sayısı ve bu temalara ait metin, dinleme metni, görsellerin sayısı tespit edilmiştir. Bu işlemin ardından özel gereksinim durumu ile ilgili temaya ait her bir içerik (metin, dinleme metni, görseller ve yalnızca ifadeler) tespit edilmiştir. Metin içeriği ve ifadeler ile ilgili inceleme yapılırken özel gereksinim ile direkt veya doğrudan ilişkili herhangi bir durum, analiz formu temel alınarak inceleme kapsamına alınmıştır. Özel gereksinim durumu saptanan içerikler Ders Kitabı Analiz Formu'ndaki sorular göz önünde bulundurularak "Evet", "Hayır" veya "Mevcut değil" olarak

kodlanmıştır. Metin içeriği incelemesi yapılırken eş zamanlı olarak görsel içerikler de incelenmiştir. Görsel içerikler resim ve fotoğrafları içermektedir. Bu görseller değerlendirilirken özel gereksinime sahip olan bir karakterin var olup olmadığı ve varsa bu karakterin nitelikleri formdaki sorulara göre incelenmiştir. Dinleme metinlerinin ise yazılı dökümlerine ulaşılmıştır. Yazılı dökümlerine ulaşamayan dinleme metinleri birinci yazar tarafından yazıya dökülmüştür. Dinleme metinleri, metin içeriği ile aynı şekilde formdaki sorular dikkate alınarak incelenmiştir.

Her bir tema içeriği değerlendirmesinde tutarlılık sağlamak amacıyla sırasıyla şu adımlar takip edilmiştir: (1) Bu çalışmanın araştırmacıları tarafından Ders Kitabı Analiz Formu'ndaki soruların içeriğinin ve kodlama prosedürlerinin tartışılması, (2) çalışmanın araştırmacılarının çalışma kapsamında olmayan bir Türkçe ders kitabındaki temayı birlikte inceleyerek bir "deneme" kodlamasının gerçekleştirilmesi, (3) çalışmanın araştırmacıları tarafından işlevsel tanımların tekrar gözden geçirilip düzenlenmesi ve (4) çalışmanın araştırmacılarının düzenlenen işlevsel tanımlara göre kalan temaları bireysel olarak kodlaması.

Kodlayıcılar Arası Güvenirlik

Dokümanlar belirlendikten ve orijinalikleri değerlendirildikten sonra kodlayıcılar tüm içeriklere yönelik değerlendirmelerini tamamlamıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik, ortak karar verilen durum sayısının toplam olası durum sayısına bölünüp sonrasında 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır. Tespit edilen metinler, resimler ve kavramlara dair kodlayıcılar arası güvenirlik %93,8 (min %91- max %98) olarak bulunmuştur. Hartmann, Barrios ve Wood (2004), kodlayıcılar arası görüş birliğinin %80 ile %90 arasında olmasının yeterli olduğunu belirtmektedir.

Bulgular

Bu araştırmada, 2019-2020 öğretim yılından itibaren ilkököl ve ortaoköl düzeyinde (1. sınıf - 8. sınıf) kullanılmak üzere basılmış Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Bu ders kitaplarında yer alan metinler, dinleme metinleri, görseller ve ifadeler özel gereksinimli bireylerin yazılı ve görsel temsili açısından içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir.

Tüm kitaplarda toplam 492 metin, 47 dinleme metni ve 907 görsel (fotoğraf ve resim) yer almaktadır. Tablo 2'de toplam içerik türünün sınıf düzeylerine göre sayıları verilmiştir. Ayrıca ders kitabı temalarında yer alan hazırlık soruları, metin ve/veya dinleme metni ile ilgili sorular, değerlendirme soruları ve ifadeler de incelenmiştir. Türkçe kitapları incelenirken kitap içerikleri bu çalışmanın araştırmacıları tarafından geliştirilen Ders Kitabı Analiz Formu kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi bulguları "bahsedilme miktarı ve içerik türü", "karakter özellikleri", "etiketleme" ve "yaklaşım türü" olmak üzere toplam dört ana başlık olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Toplam İçerik Türünün Sınıf Düzeyine Göre Bahsedilme Miktarı

| <i>Sınıf Düzeyi</i> | <i>Metin</i> | <i>Dinleme Metni</i> | <i>Görsel</i> | <i>Toplam</i> |
|---------------------|--------------|----------------------|---------------|---------------|
| 1. sınıf | 31 | 4 | 103 | 138 |
| 2. sınıf | 64 | 6 | 181 | 253 |
| 3. sınıf | 61 | 6 | 204 | 273 |
| 4. sınıf | 69 | 5 | 69 | 146 |
| 5. sınıf | 61 | 6 | 105 | 173 |
| 6. sınıf | 61 | 7 | 97 | 166 |
| 7. sınıf | 76 | 5 | 61 | 146 |
| 8. sınıf | 69 | 8 | 87 | 170 |
| Toplam | 492 | 47 | 907 | 1465 |

Bahsedilme Miktarı ve İçerik Türü

Türkçe ders kitaplarında yer alan temalar ve bu temalarda bulunan metin, dinleme metni, görseller ve ifadeler özel gereksinim durumunun bahsedilme sayısı kapsamında incelenmiştir. Buna göre tüm temalar arasından toplam sekiz temada özel gereksinim durumuna yer verilmiştir. Bu sekiz tema içerisinde en çok “Erdemler” temasında (f=16) yer verilirken “Sağlık ve Spor” temasında sekiz kez, “Birey ve Toplum” temasında yedi kez, “Kişisel Gelişim” temasında beş kez, “Bilim ve Teknoloji” temasında dört kez, “Vatandaşlık” temasında iki kez, “İletişim” ve “Okuma Kültürü” temalarında birer kez olmak üzere toplamda 44 kez özel gereksinim durumuna yer verilmiştir. Ayrıca özel gereksinim durumu ile ilgili kitaplarda yer alan içerik türleri incelendiğinde, en çok görsel içerik türünde (yaklaşık %64) bahsedilirken, metin türünde %18, dinleme metinlerinde %11 ve yalnızca ifade türünde %7 olarak bulunmuştur. Tablo 3, temaya ve içerik türüne göre bahsedilme sıklıklarını göstermektedir.

Tablo 3. İçerik Türünün Sınıf Düzeyine Göre Bahsedilme Miktarı

| <i>Sınıf Düzeyi</i> | <i>Metin</i> | <i>Dinleme Metni</i> | <i>Görsel</i> | <i>Yalnızca İfade</i> | <i>Toplam</i> |
|---------------------|--------------|----------------------|---------------|-----------------------|---------------|
| 1. sınıf | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 2. sınıf | 1 | 1 | 2 | 0 | 4 |
| 3. sınıf | 1 | 0 | 7 | 1 | 9 |
| 4. sınıf | 2 | 0 | 2 | 1 | 5 |
| 5. sınıf | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 6. sınıf | 2 | 1 | 6 | 0 | 9 |
| 7. sınıf | 1 | 0 | 4 | 1 | 6 |
| 8. sınıf | 1 | 1 | 6 | 0 | 8 |
| Toplam | 8 | 5 | 28 | 3 | 44 |

Özel gereksinim durumu ile ilgili her bir içerik türünün sayısı 1. sınıftan 8. sınıfa kadar olan tüm içerik türlerinin sayısı ile karşılaştırılmıştır. Buna göre özel gereksinim ile ilgili tüm metinler (metin ve dinleme metni) tüm kitaplarda yer alan metinlerin yaklaşık %2,3’ünü ve özel gereksinim ile ilgili görsel içerikler tüm kitaplarda yer alan görsel içeriklerin yaklaşık %3’ünü oluşturmaktadır.

Karakter Özellikleri

Türkçe ders kitaplarında yer alan özel gereksinimli bireylerin temsili, karakteristik özellikler açısından özel gereksinim türü, yaş aralığı ve cinsiyet olmak üzere toplam üç farklı alanda incelenmiştir. Özel gereksinim türü göz önünde bulundurulduğunda 1. sınıftan 8. sınıfa kadar olan tüm Türkçe kitaplarda sadece üç özel gereksinim alanına yer verildiği saptanmıştır. Bu alanları fiziksel yetersizlik, görme yetersizliği ve serebral palsidir. Bu üç özel gereksinim alanı arasında sayı olarak en çok fiziksel yetersizliğe yer verilirken (f=13), görme yetersizliğine üç kez ve serebral palsiye ise bir kez yer verilmiştir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan özel gereksinimli bireylerin yaş aralığına bakıldığında, yaklaşık %55'i çocuk olarak %40'ı ise yetişkin olarak tasvir edilmiştir. Bir tanesinin ise yaş aralığı belirtilmemiştir.

Son olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan özel gereksinimli bireylerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerin çoğunluğunun erkek olduğu görülmektedir. Buna göre toplam bireylerin %70'i erkek olarak %25'i ise kadın olarak yer almaktadır. Bir bireyin ise cinsiyeti belirtilmemiştir.

Etiketleme

Türkçe ders kitaplarında yer alan özel gereksinimli bireylerin etiketlenme şekilleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda özel gereksinimli bireyler için "engelli" kavramı engelli çocuk, engelli insan, zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli ve ortopedik engelli olarak toplam altı kez kullanılmıştır. Bunun dışında kullanılan diğer etiketleme şekilleri ise yardıma muhtaç, sakat, ampute şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak "Asıl engelli kim acaba? Beden engelliler mi yoksa yürek engelliler mi?", "Koltuk değnekli bir sakata rastladığın zaman... yol vermek zorundasın" ve "Kör müsün kardeşim?" gibi ifadeler de yer almaktadır.

Son olarak bazı içeriklerde engelli kavramı hayvanlar üzerinden tasvir edilmiştir. Bu kavramlar, engelli hayvan, kör kuş ve mahallenin kör eşiği olarak farklı içerik türleri olarak yer almıştır.

Yaklaşım Türü

Türkçe kitaplarında yer alan özel gereksinimli bireylere yönelik yaklaşım türleri tıbbi yaklaşım, yardım temelli yaklaşım ve sosyal model açısından incelenmiştir (Tablo 4). İnceleme bulgularına göre tüm sınıf düzeyleri toplamında en çok sosyal model yaklaşımının (%46) kullanıldığı saptanırken yardım temelli yaklaşımın %39 ve tıbbi yaklaşımın ise yaklaşık %15 olarak yer aldığı tespit edilmiştir.

Bunun dışında kitaplarda yer alan karakterlerin yapabilirliklerine ve yapamadıklarına odaklanıp odaklanılmadığı incelenmiştir ve bu incelemeye yönelik 11 durum olduğu tespit edilmiştir. Tüm içeriklerde özel gereksinimli bireylerin hem yapabilirliklerine hem de yapamadıklarına odaklanan yerlerin çoğunlukta olduğu saptanmıştır. Buna göre bireylerin sadece yapabilirliklerinin vurgulandığı içerik %18 iken sadece yapamadıklarının vurgulandığı içerik %9 olduğu gözlenmektedir. Hem yapabilirliklerinden hem de yapamadıklarından bahsedilen içeriklerin vurgulanması ise %73 olarak görülmektedir.

Tablo 4. Yaklaşım Türlerinin Açıklamaları

| <i>Yaklaşım Türü</i> | <i>Açıklama ve Örnekler</i> |
|-------------------------|--|
| Tıbbi yaklaşım | Özel gereksinim durumunun açıklanması bireyin sağlık durumuna, yetersizlik durumuna ve daha çok yapamadıklarına bağlı olarak yapılmaktadır. Ör: "Ellerini kullanamıyor", "Yürüyemiyor" |
| Yardım temelli yaklaşım | Özel gereksinimli bireyleri yapabilirlikler ve gerçek hayat anlamında yardıma muhtaç ve koşulların kurbanı olan bireyler olarak tasvir etmektedir. Ör: "Yardıma muhtaç", "Kendi başına yapamaz" |
| Sosyal model | Özel gereksinim durumunu bireyin yetersizlik durumunun ya da koşulların değil, çevresel faktörlerin ve sosyal organizasyon eksikliğinin bir sonucu olarak açıklamaktadır. Ör: "Binada rampa olmaması", "Ulaşım problemleri" |

Tartışma

Yapılan araştırmalar, çocukların çok küçük yaşlarda özel gereksinimli bireyler hakkında olumsuz tutumlara sahip olduklarını ve bu tutumların erken dönemde daha kolay değiştirilebileceğini göstermiştir (Nasatir ve Horn, 2003). Okul çağındaki çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik algı ve tutumları olumlu olduğunda, akran ilişkilerinin de olumlu olduğu gözlemlenmektedir (Diamond ve Hong, 2010). Tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına olan tutumlarının hem doğrudan hem de dolaylı deneyimlerden etkilendiği bilinmektedir (Price vd., 2016), bu yüzden ders kitabı içeriğine dikkat edilmesi ve var olan bakış açısının geliştirilmesini sağlamak önem arz etmektedir. Ders kitaplarında yer alan dünya, çocukların ait olma duygusunu etkilediği ve içinde yaşadıkları sosyal çevre ile özdeşleşmelerini sağlayacağı için kapsayıcı eğitim uygulamaları açısından önem arz etmektedir. Bu faktörler göz önünde bulundurulduğunda, ders kitabı içeriklerinin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı özel gereksinimli bireylerin Türkçe ders kitaplarında ne kadar ve ne düzeyde yer aldığını araştırmaktır. Analiz bulguları bahsedilme miktarı ve içerik türü, karakter özellikleri, etiketleme ve yaklaşım türü başlıkları altında toplanmıştır.

Bahsedilme Miktarı ve İçerik Türü

Ders kitaplarında yer alan toplam içeriklerin miktarı ve bahsedilebilecek potansiyel konu sayısının fazlalığı dolayısıyla yer alacak içeriklerin sayısı anlamında sınırlılıklar olsa da var olan

içeriklerin özel gereksinimin sosyokültürel boyutuna dikkat edilerek üretilmesi gerekmektedir. Tespit edilen içeriklerin ağırlıklı olarak erdemler teması altında yer alması yardımseverlik ve iyi yüreklilik gibi daha soyut kavramların ve beklentilerin odağa alındığını göstermektedir. Daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında da çok az sayıda içerikte özel gereksinim durumunun sosyal, çevresel ve/veya toplumsal tutumlar ile ilgili yönlerinin ele alındığı görülmektedir (Goldstein vd., 2009).

Tespit edilen içerikler ve türleri incelendiğinde sekiz adet metin, beş adet dinleme metni, 28 adet görsel, üç adet yalnızca ifade olduğu görülmektedir. Bu sayılar geçmiş yıllarda yapılan çalışmaya göre farklılık göstermektedir. Örneğin bu çalışmadan yaklaşık 11 yıl önce Tuncer vd. (2011) tarafından yapılmış olan çalışmada tüm sınıf seviyelerinde toplam üç metin ve sadece dört resim tespit edilmiştir. Ayrıca bu üç metnin hiçbirisi doğrudan engelliliğe ait konular olmadığı saptanmıştır. Yıllar içerisinde Türkçe kitaplarında özel gereksinim durumu ile ilgili içerikler artış gösterse de bu araştırmanın bulguları Türkçe kitaplarındaki özel gereksinim ile ilgili içeriklerin tüm içeriklere oranla çok düşük bir yüzdeye sahip olduğunu göstermektedir. Yakın zamanda yapılan benzer bir çalışmada, Mengi (2019) sosyal bilgiler kitaplarını incelemiş ve kitaplarda ele alınan konuların içerik açısından yeterli olmadığı, yanlış anlaşılmalara sebep olabilecek ifadelerin kullanıldığı ve farkındalık oluşturma noktasında eksik kaldığı ortaya koyulmaktadır. Bu yüzden çok düşük olmasının nedenlerinden biri kapsayıcı eğitim uygulamalarının henüz istenilen seviyede olmaması ile ilgili olabilir. Şimşek vd. (2019), kapsayıcı eğitim uygulamalarında hâlâ atılması gereken adımlar olduğunu vurgulamışlardır. Ünal ve Aladağ (2020) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde sorunlar yaşadıklarını, ders kitaplarının kapsayıcı eğitim sürecine uygun olmadığını ve gerekli materyallerin eksik olduğunu belirtmişlerdir.

Karakter Özellikleri

Özel gereksinimli bireylere dair bakış açısını daraltmak veya çarpıtmamak adına yalnızca belirli özel gereksinim türlerinin içerilmemesi önem arz etmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre 13 kez fiziksel yetersizliğe yer verilirken, üç kez görme yetersizliğine ve bir kez de serebral palsiye yer verilmiştir. Küçük yaştaki çocuklara yönelik hazırlanan materyallerde fiziksel, görme ve işitme yetersizliğinden etkilenmiş birey örnekleri içerilmesi çocuklar yaşça büyüdükçe diğer özel gereksinimli bireylere ait temsillerin sunulması gerektiği önerilmektedir. Fakat kitapların hiçbirinde işitme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, otizm, öğrenme güçlüğü gibi diğer özel gereksinim türlerine rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar hem kitaplarda hem de medyada özel gereksinimli bireylerin yalnızca görme, işitme ve fiziksel yetersizlikten etkilenmiş birey örnekleri ile temsil edildiğini ortaya koymaktadır (Goldstein vd., 2009; Haller ve Ralph, 2002). İlköğretim ders kitaplarının incelendiği Can vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada, fiziksel (%53), işitme (%25), görme (%14) ve zihinsel (%8) yetersizlikten etkilenmiş bireylerin içerildiği belirtilmektedir. Taboas-Pais ve Rey-Cao (2012)

tarafından yapılan çalışmada da kitaplarda resmedilen özel gereksinimli bireylerin %53,3'ünün tekerlekli sandalye kullanıcısı olduğu, toplamda %91,7'sinin fiziksel ya da görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyler olduğu ortaya koyulmaktadır. Kitaplarda çoğunlukla fiziksel yetersizlik, işitme yetersizliği ve görme yetersizliğinin yer almasının nedenlerinden biri bu özel gereksinim gruplarının "görünür" türden olması olabilir (Nowiski, 2006; Ostrosky vd., 2015).

İçeriklerde yer alan özel gereksinimli bireylerin %55'inin çocuk, %40'ının ise yetişkin olarak tasvir edildiği görülmektedir. Can vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada özel gereksinimli bireylerin %80'inin çocuk ve %20'sinin yetişkin olması benzer nitelikte görülmektedir. Fakat Martínez-Bello ve Martínez-Bello (2016) tarafından yapılan çalışmada kitaplarda yer alan özel gereksinimli birey görsellerinin tamamının yetişkin olduğu görülmektedir. Yine Martínez-Bello ve Martínez-Bello (2017) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi sınıflarında duvarlarda sergilenen resimlerde özel gereksinimli birey görsellerinin hepsinin yaşlı yetişkinler olduğu, hiçbir orta yaşlı yetişkin ya da çocuk olmadığı ortaya koyulmaktadır. Yalnızca bir grup, ırk ya da cinsiyetin çok az veya çok fazla içerilmesi stereotipik bir bakış olduğunu göstermektedir (Nasatir ve Horn, 2003). Bu çalışmada incelenen ders kitaplarında yaş aralıklarının yakın temsili açısından diğer çalışmalara göre daha fazla çeşitliliğe yer verildiği gözlemlenmektedir.

Bir başka karakter özelliği olarak içeriklerde yer alan özel gereksinimli bireylerin %70'inin erkek, %25'inin kadın olduğu ve bir bireyin cinsiyetinin belirtilmediği görülmektedir. Benzer olarak Taboas-Pais ve Rey-Cao (2012) tarafından yapılan çalışmada özel gereksinimli bireylerin %57,9'unun erkek, %23,7'sinin kadın ve %18,4'ünün hem erkek hem kadınların bulunduğu karışık gruplar olduğu belirtilmektedir. Can vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada da özel gereksinimli bireylerin %57'sinin erkek %43'ünün kadın olduğu görülmektedir. Bernabe-Villodre ve Martínez-Bello (2018) tarafından müzik eğitimi kitaplarında yer alan özel gereksinimli birey görsellerinin sayısı karşılaştırıldığında, 2006 öncesi %78'e %22 olan erkek/kadın oranının 2006 sonrası kitaplarda %53'e %47 olarak değiştiği belirtilmektedir. Taboas-Pais ve Rey-Cao (2012) tarafından yapılan çalışmada özel gereksinimli kadınların özel gereksinimli erkeklere oranla çok daha az temsil edildiği hipotezi bu çalışmada incelenen kitaplar için de geçerli olduğu gözlemlenmektedir.

Etiketleme

Çalışmanın sonuçlarına göre "engelli" kavramı altı kez kullanılırken, "özel gereksinimli" veya "yetersizlikten etkilenmiş bireyler" olarak hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Diğer etiketleme şekillerinin ise yardıma muhtaç, sakat ve ampute şeklinde olduğu görülmektedir. Mengi (2019) tarafından yapılan çalışmada engel ve engelli kavramları en çok sayıda (f=21) geçen etiketleme biçimi olarak belirtilirken, bir kez özel gereksinimli kavramı bir kez de özürlü kavramı geçtiği belirtilmektedir. Goldstein vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada ise ders kitaplarında özel

gereksinimli bireylerin çoğunlukla yardıma muhtaç ya da ilham kaynağı kişiler gibi klişe şekilde tasvir edildiği görülmektedir. Metin içeriklerinde bu klişelere ve hatalı ifade biçimlerine rastlansa da bunların resimlerde çok daha yaygın olduğu ve daha çok göze çarptığı ortaya koyulmaktadır (Crisp ve Sweiry, 2006). Bu durum özel gereksinimli birey için tek boyutlu bir imaj yaratarak hem bağımsız yaşamlarına yönelik çabaları engellediği hem de engelin çevresel değişkenler dolayısıyla tetiklendiği gerçeğini görmezden gelmektedir.

Bazı içeriklerde engelli kavramının hayvanlar üzerinden tasvir edildiği gözlemlenmektedir. Bunun bir nedeni, özel gereksinim durumunun çocukların ilgisini çekme ve durumu içselleştirme açısından hayvan karakterlere atfedilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Kurt, 2020).

Yaklaşım Türü

Çalışmanın sonuçları ders kitabı içeriklerinin %46'sı sosyal modele uygun iken, yarıdan fazlasının yardım temelli model ve tıbbi yaklaşım modeline uygun olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle bu içerikler özel gereksinimli bireyi bir engelin temsilcisi olarak ya da bu engel ile ilişkili bir durumu/müdahaleyi göstermek amacı ile içermektedir. Hardin ve Hardin (2004) tarafından yapılan çalışmada özel gereksinimli bireylerin yer aldığı görsellerin %71'inde yardım edilen birey şeklinde yer aldıkları görülmektedir. İşitme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin çocuk kitaplarında ne tür görseller ile temsil edildiğinin incelendiği çalışmada, görsellerin %93'ünün patolojik kategoride, yalnızca %7'sinin ise kültürel/sosyal modele uygun olduğu ortaya koyulmaktadır (Golos vd., 2012). Ek olarak çalışmanın sonuçları bireylerin sadece yapabilirliklerinin vurgulandığı içeriğin %18 iken, sadece yapamadıklarının vurgulandığı içeriğin %9, hem yapabilirliklerinden hem de yapamadıklarından bahsedilen içeriklerin ise %73 oranında vurgulandığını göstermektedir. Mengi (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre özel gereksinimli bireyler kendi başlarına sokağa çıkamayan, karşıdan karşıya geçemeyen, çalışamayan ve yardıma muhtaç insanlar olarak resmedilmektedir. Sosyal modele uygun olmayan temsillerin fazlalığı stereotipik bakış açısına sahip örneklerin içerildiğini ve öğrencileri uygun olmayan bir bakış açısına yönlendirebileceğini göstermektedir (Goldstein vd., 2009).

Sonuç ve Öneriler

Okul çağındaki çocukların okudukları metinler kelime gelişimi, okuryazarlık, anlama ve ifade etme becerilerine katkı sağlarken bu metinlerin içeriği de öğrencilerin çevrelerine yönelik tutumlarını etkilemektedir. Araştırma kapsamında Türkçe ders kitapları incelenmiş ve özel gereksinim durumunun ne kadar ve ne düzeyde yer aldığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları içeriklerin hem nicelik hem de nitelik bakımından zenginleştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bunu yaparken yalnızca sayıyı arttırmak ve içeriği uygun hâle getirmeye ek olarak cinsiyet, yaş aralığı ve engel türü gibi karakteristiklerin çeşitliliğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda

hayvanlar ile ilgili konuların inceleme kapsamına alınmadığı görülmektedir. Hayvanların veya hayvan karakterlerin kullanılarak engel olgusunun aktarılmaya çalışıldığı içeriklerin oluşturulması ile ilgili ayrıntılı bir değerlendirme yapılmalıdır.

Çalışma kapsamında ders kitaplarının incelenme sürecinde birçok konu içerisinde, metin içerisinde ya da etkinlikler anlamında fırsatların kaçırıldığı görülmektedir. Konunun çevresinde dolaşıldığı fakat söylenmesi gerekenin eksik bırakıldığı birçok durum göze çarpmaktadır. Bu noktada, kitapların hazırlanma ve kabul edilme süreçlerinde özel eğitim alanı ve farklı disiplin alanlarından öğretmenlerin ve akademisyenlerin birlikte yer almalarının gerektiği görülmektedir.

İçeriklerin zenginleştirilmesi noktasında bir diğer dikkat edilmesi gereken husus da sınıf seviyesi arttıkça görünür özel gereksinim (görme, fiziksel vb.) yönelik içeriklere ek olarak dışarıdan fark edilmeyen özel gereksinim (öğrenme güçlüğü, otizm vb.) yönelik içeriklerin artarak yer alması gerekliliği olarak gözükmektedir. Aynı zamanda, özel gereksinimli bireylere ait içeriklerin çoğunlukla kendi evinde ya da okul ortamında resmedildiği ortaya çıkmaktadır. Fakat özel gereksinimli bireylerin diğer gerçek yaşam ortamları olan iş yerleri, eğlence alanları ve diğer ortak alanlara ait içeriklere de kitaplarda yer verilmesi gerekmektedir.

Özel gereksinim durumu ile ilgili direkt bir metin ve/veya konu içermek yerine, ilgili olmayan konular dâhil olmak üzere tipik gelişim gösteren karakterlerin yer alabildiği tüm konularda özel gereksinimli bireylerin de yer alabileceği ön planda tutulmalıdır. Aynı zamanda, ilgili tema, konu ya da metinlerde yer alan ve stereotipik bakış açısını temsil eden tekerlekli sandalye, baston, üç nokta vb. gibi görselleri kullanmak yerine ya da bunlara ek olarak alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri gibi yardımcı teknolojileri kullanan bireylerin ve karakterlerin içerilmesi gerekmektedir. Sürekli aynı ve kısıtlı görsellerin kullanılması insanların zihninde sürekli aynı imajın sürdürülmesine sebep olmaktadır. Bu araştırmanın sınırlılığı, çalışmada seçilen Türkçe ders kitaplarının daha fazla sayıda dağıtılmış olmalarına göre seçilmiş olmasıdır. Bazı sınıf kademelerinde birden fazla Türkçe ders kitabı bulunmakta iken, en çok sayıda dağıtılan kitap incelemeye alınmıştır. Sayısı daha az olsa da tüm kitapların incelenmesi çalışma bulgularında değişiklik ortaya çıkarabilir. Aynı zamanda daha geniş kapsamlı bir çalışma ders kitaplarının özel gereksinim durumlarını yansıtması açısından gelişmelerine fayda sağlayabilir.

Kaynaklar

- Bernabe-Villodre, M. M. & Martínez-Bello, V. E. (2018). Analysis of gender, age and disability representation in music education textbooks: A research update. *International Journal of Music Education*, 36(1), 494-508. <https://doi.org/10.1177/0255761418763900>
- Blumberg, R. L. (2007). Gender Bias in Textbooks: A Hidden Obstacle on the Road to Equality in Education. Background Paper for EFA Global Monitoring Report 2008.

- Can, D., Pekbay, C., Hakverdi-Can, M., Kaya, G., Avşar-Tuncay, A. & Candan, S. (2017). İlköğretim ders kitaplarında engellilik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 75- 89.
- Cheng, K. K. Y. & Beigi, A. B. (2011). Addressing students with disabilities in school textbooks. *Disability & Society*, 26(2), 239- 242.
- Coyne, M. D., Cook, B. G. & Therrien, W. J. (2016). Recommendations for replication research in special education: A framework of systematic, conceptual replications. *Remedial and Special Education*, 37(4), 244–253.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Crisp, T. & Hiller, B. (2011). Telling tales about gender: A critical analysis of Caldecott medal winning picture books, 1938–2011. *Journal of Children's Literature*, 37(2), 18-29.
- Crisp, V. & Sweiry, E. (2006). Can a picture ruin a thousand words? The effects of visual resources in exam questions. *Educational Research*, 48(2), 139–154. <https://doi.org/10.1080/00131880600732249>
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Diamond, K. E. & Hong, S. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention*, 32, 163-177.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 95-105.
- Favazza, P. C., Phillipson, L. & Kumar, P. (2000). Strategies designed to promote and measure acceptance: A follow-up study of efficacy and reliability. *Exceptional Children*, 66, 491-508.
- Flynn, K. S. (2001). Developing children's oral language skills through dialogic reading: Guidelines for implementation. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8-16.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. b.). NY: McGraw-Hill.
- Geray, H. (2006). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş: iletişim alanından örneklerle*. Ankara: Siyasal.
- Goldstein, S. B., Siegel, D. & Seaman, J. (2009). Limited access: The status of disability in introductory psychology textbooks. *Teaching of Psychology*, 37, 21-27. <http://doi.org/10.1080/00986280903426290>
- Golos, D. B. & Moses, A. M. (2011). Representations of deaf characters in children's picture books. *American Annals of the Deaf*, 156(3), 270-282.

- Golos, D. B., Moses, A. M. & Wolbers, K. A. (2012). Culture or disability? Examining deaf characters in children's book illustrations. *Early Childhood Education Journal*, 40, 239-249.
- Haller, B., Dorries, B. & Rahn, J. (2006). Media labeling versus the U.S. disability community identity: A study of shifting cultural language. *Disability & Society*, 21, 61-75.
- Haller, B. A. & Ralph, S. (2002). Current perspectives on advertising images of disability. G. Dines & J. Humez (Ed.), *Gender, race and class in media* (2. b.) içinde (s. 293-301). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hardin, M. M. & Hardin, B. (2004). Distorted pictures: Images of disability in physical education textbooks. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 399-413.
- Hartmann, D. P., Barrios, B. A. & Wood, D. D. (2004). Principles of behavioral observation. S. N. Haynes & E. M. Hieby (Ed.), *Comprehensive handbook of psychological assessment* (C. 3) içinde (s. 108-127). New York: John Wiley & Sons.
- Hodkinson, A., Ghajarieh, A. & Salami, A. (2016). An analysis of the cultural representation of disability in school textbooks in Iran and England. *Education*, 46(1), 27-36. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1168861>
- Kurt, E. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin kahramanı hayvan olan hikâyelerin sınıf içi kullanımı ile ilgili görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 83, 227-239.
- Leininger, M., Dyches, T. T., Prater, M. A. & Heath, M. A. (2010). Newberry award winning books 1975-2009: How do they portray disabilities? *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, 583-596.
- Martínez-Bello, V. E. & Martínez-Bello, D. A. (2016). Depictions of human bodies in the illustrations of early childhood textbooks. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 181-190.
- Martínez-Bello, V. E. & Martínez-Bello, J. T. (2017). Bodies displayed on walls: are children's bodies represented in an inclusive way in the pictures on the walls in their early childhood educational environments? *Early Years*, 37(2), 173-188.
- MEB. (2020). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. b.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mengi, A. (2019). Sosyal bilgiler ders kitabı ve öğretim programının engellilik açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 707-736. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.123456>

- Nasatir, D. & Horn, E. (2003). Addressing disability as a part of diversity: through classroom children's literature. *Young Exceptional Children*, 6(4), 2-10. <https://doi.org/10.1177/109625060300600401>
- Nind, M. (2005). Introduction: Models and practice in inclusive curricula. M. Nind, J. Rix, K. Sheehy & K. Simmons (Ed.), *Curriculum and pedagogy in inclusive education: Values into practice* içinde (s. 1-11). New York: RoutledgeFalmer.
- Nowiski, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 335-348.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 807-823.
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. London, UK: SAGE Publications
- Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P. C. & Leboeuf, L. M. (2015). Pick a book, any book: Using children's books to support positive attitudes toward peers with disabilities. *Young Exceptional Children*, 18(1), 30-43.
- Ostrosky, M. M. & Favazza, P. C. (2008). *Establishing the efficacy of the special friends program* (PR/Award#: R324A080071). Washington, DC: Institute of Education Sciences.
- Özkubat, U., Sanır, H., Töret, G. & Babacan, A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 211- 232.
- Price, C. L., Ostrosky, M. M. & Mouzourou, C., (2016). Exploring representations of characters with disabilities in library books. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 563-572. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0740-3>
- Ünal, R. & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç. & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sipe, L. R. (2012). Revisiting the relationships between text and pictures. *Children's Literature in Education*, 43(1), 4-21.
- Şimşek, H., Dağistan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Yalçinkaya, G. D., Kart, M. & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.

- Táboas-Pais, M. I. & Rey-Cao, A. (2012). Disability in physical education textbooks: An analysis of image content. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 310-328.
- Tuncer, T., Karasu, N., Altunay, B. & Güler, Ö. (2011). Türkçe ilköğretim kitaplarında engel ve engellilik: bir doküman analizi örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 439-457.
- Wedwick, L. & Latham, N. (2013). Socializing young readers: A content analysis of body size images in Caldecott medal winners. *Socializing Young Readers*, 52, 333-352.
- Wieman, C. J. (2001). The effects of inclusionary programs on the self-concept of learning disabled students. (Yüksek Lisans Tezi). <http://www.uwstout.edu/lib/thesis/2001/2001wiemanc.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

The attitudes of typically developing peers play a critical role in the inclusive environment. Positive attitudes of younger children towards their peers with disabilities construct their future positive peer - relationships (Diamond and Hong, 2010; Odom et al., 2006). Researchers underlined that the attitudes towards the individuals with disabilities are affected by direct experiences and behaviors, as well as indirect experiences such as media tools and books (Ostrosky, Mouzourou, Dorsey, Favazza and Leboeuf, 2015; Price, Ostrosky and Mouzourou, 2016).

The texts written for all students should represent the world we live in and reflect the original stories through the depiction of appropriate characters and visuals. However, previous research has underlined that there are serious issues in the descriptions of the individual with disabilities in terms of gender, body size, and their capabilities in texts written for children (Crisp and Hiller, 2011; Haller, Dorries and Rahn, 2006; Smith-D'Arezzo and Musgrove, 2011; Wedwick and Latham, 2013). Employing the social model for disability is one of the most critical steps that can remove interpersonal barriers to accurately describe the individuals with disabilities (Haller et al., 2006).

As classrooms and schools have become more inclusive environments, the importance of how classroom materials reflects the changing student characteristics and represents the students with disabilities increases (Nasatir and Horn, 2003; Price et al., 2016). Considering Turkish textbooks are used by all school age children, the appropriate content related to individuals with disabilities would provide a great opportunity to raise awareness of all students. In addition, the effectiveness of inclusive education does not only depend on support services and adjustments but also the evaluation of existing resources and materials (Hodkinson, Ghajarieh and Salami, 2016). The purpose of this study was to investigate how much, at what level, and how the individuals with disabilities are represented in Turkish textbooks.

Primary and middle school (1st-8th grade) Turkish textbooks published by the Ministry of National Education to be used from the 2019-2020 academic year were examined. This study is a qualitative research in which document analysis is applied and the qualitative data collection and evaluation methods are employed. Within the scope of this study, the Textbook Analysis Form developed by the researchers was used as the data collection tool. The form consists of a total of nine questions about the type of the content, the label of the character, the approach, and the type of disability and gender of the character. The purpose of the form was to identify, categorize, and evaluate the determined contents according to the questions. The interrater reliability of the content was found to be 93.8%.

There are 492 texts, 47 listening texts, and 907 visuals (photos and pictures) in all books. The content analysis findings are clustered under four headings including “the amount of the content and the content type”, “characteristics”, “labeling”, and “approach”. All texts related to individuals with disabilities are approximately 2.3% of the texts in all books, and visual contents related to individuals with disabilities are approximately 3% of the visual contents in all books.

The representation of the individuals with disabilities in Turkish textbooks was examined in three different areas in terms of characteristics: type of disability, age range and gender. It was identified that only three types of disability were included in all textbooks including physical disability (n=13), visual impairment (n=3), and cerebral palsy (n=1). Considering the age range of the individuals with disabilities, approximately 55% are described as children and 40% as adults. The age range of one of them was not specified. Finally, the gender distribution of the individuals with disabilities was examined and found as 70% for males and 25% for females. The gender of an individual is not specified.

For the category of labeling individuals with disabilities, the concept of “disabled” was used six times (e.g., disabled child, mentally disabled). In addition, other labeling forms were found to be in need of help, crippled, and amputee. According to the findings, the social model (46%) was used most in all grades, while the help-focused model and medical model were found to be 39% and 15%, respectively. In addition to the model, it has also been examined whether the focus is on the abilities of the characters or what they cannot do. Eighteen percent of the content emphasized only the capabilities of the individuals with disabilities, while 9% emphasized what they cannot do. The other content (73%) mentioned both capabilities and what they cannot do at the same time.

Studies have shown that when school-age children's perceptions and attitudes towards their peers with disabilities are positive, their peer relations are also positive (Diamond and Hong 2010; Nasatir and Horn, 2003). It is known that the attitudes of typically developing children towards their

peers with disabilities are affected by both direct and indirect experiences (Price et al., 2016), so it is important to pay attention to the content of the textbooks and to improve their existing perspective.

The fact that the contents in the books are mainly placed under the theme of “merits” shows that more abstract concepts and expectations such as benevolence and good-heartedness, are focused on. In the study conducted by Tuncer, Karasu, Altunay and Güler (2011) about 11 years before this study, a total of three texts and only four pictures were identified at all grade levels. Although the content for individuals with disabilities in Turkish books has increased over the years, the findings of this research indicated that the content has a very low percentage compared to the whole content.

The materials prepared for young children should include various examples of individuals with disabilities including physical and visual disabilities. The materials should also involve the representations of other individuals with disabilities as the children get older. However, no other types of disability such as hearing impairment, intellectual disability, and autism spectrum disorder were found in any of the books. On the other hand, it is observed that the textbooks examined in this study included more diversity in terms of representation of age ranges compared to other studies. However, the excess of representations that do not fit the social model shows that examples with stereotypical perspectives are included and may lead students to an inappropriate perspective (Goldstein et al., 2009).

To enrich the content in terms of both quantity and quality, it is necessary to pay attention to the diversity of characteristics such as gender, age range, and type of disability. It is essential that teachers and researchers from the field of special education and different disciplines should take part together in the preparation and acceptance processes of the books. The findings of the study revealed that the contents of individuals with disabilities are mostly depicted in their own home or school environment. However, it is necessary to include contents from other real-life environments such as workplaces, recreational areas, and other common areas.

The individuals with disabilities should also take part in all subjects where typically developing characters can take place, including non-related subjects, instead of containing a text/topic specifically related to the disability. Furthermore, it is significant to include characters who use assistive technology and supportive communication systems instead of/or in addition to the stereotypical visual representations (e.g., wheelchair, walking stick, etc.). The use of the same and limited visuals constantly causes the same image to be maintained in individuals' minds.

Ek 1. Ders Kitabı Analiz Formu

1. İçerik hangi tema altında bulunmaktadır? _____
2. İçeriğin türünü işaretleyiniz.
Metin _____ (Bu seçeneği işaretlediyseniz 3. - 9. soruları cevaplandırın)
Dinleme Metni _____ (Bu seçeneği işaretlediyseniz 3. - 9. soruları cevaplandırın)
Yalnızca Görsel _____ (Bu seçeneği işaretlediyseniz 7. - 9. soruları cevaplandırın)
Yalnızca İfade _____ (Bu seçeneği işaretlediyseniz yalnızca 10. soruyu cevaplandırın)
3. Karakterin engel türü nedir? _____
4. Karakterin yaş aralığı nedir?
Çocuk _____ Yetişkin _____
5. Karakterin cinsiyeti nedir?
Kadın _____ Erkek _____
6. Etiketlemenin yapıma şekli ya da ifade biçimi nedir?
Engelli _____
Özel gereksinimli _____
Diğer _____
7. Özel gereksinime yaklaşım türü hangisidir?
Tıbbi yaklaşım _____
Yardım temelli yaklaşım _____
Sosyal model _____
8. Özel gereksinimli karakter(ler)in;
Yapabilirliklerinden bahsediliyor _____
Yapamadıklarından bahsediliyor _____
Her ikisinden birden bahsediliyor _____
9. Geçen ifadeyi yazınız. _____

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın tasarımı ve alanyazının gözden geçirilmesi ilk yazar tarafından gerçekleştirilmiş, dokümanların incelenmesinde, bulguların belirlenmesi ve tartışılmasında her iki yazar da eşit derecede yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul onayı gerektirmemektedir.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Öğretmenlerin Yaratıcılık ve İdealistlik Düzeyleri Arasındaki İlişki: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

The Relationship Between Teachers' Levels of Creativity and Idealism: A Structural Equation Modeling

Şenol Orakcı

Yazar Bilgileri

Şenol Orakcı 
Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
senolorak@gmail.com

ÖZ

Yaratıcılığın öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenlerin idealistlik düzeyleri üzerindeki rolünün son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin yaratıcılık ve idealistlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmanın yanında kadın ve erkek öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada tesadüfi olmayan örnekleme tekniklerinden olan uygun örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında farklı eğitim-öğretim kademelerinde çalışan toplam 331 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde yaratıcılık düzeylerini belirlemek için "Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği" ile idealistlik düzeylerini belirlemek için "İdealist Öğretmen Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada veriler analiz edilirken, Pearson Korelasyon Formülünden ve Bağımsız Örneklem T Testinden faydalanılmıştır. Araştırmanın birinci problemi bağlamında, öğretmenlerin yaratıcılık ve idealistlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, cinsiyet ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bu anlamlı farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, benzer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve son olarak öneriler sunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Yaratıcılık
İdealistlik
Öğretmen
Öğretim

Keywords

Creativity
Idealism
Teacher
Teaching

Makale Geçmişi

Geliş: 22.05.2022
Düzeltilme: 25.08.2022
Kabul: 12.09.2022

ABSTRACT

It is thought that the role of creativity in teaching-learning and teachers' idealism levels is extremely important. The aim of this study is to investigate the relationship between teachers' creativity and idealism levels, as well as to measure the creativity levels of female and male teachers. The study was designed in a correlational survey model. The sample of the study consists of 331 teachers working in different education levels in the 2021-2022 academic year. In the study, the "Teaching for Creativity Scale" to determine the creativity levels of teachers and the "Idealistic Teacher Scale" to determine the idealism levels of them in teaching-learning process were used. While analyzing the data in the research, Pearson Correlation Formula and Independent Sample T Test were used. In the context of the first problem of the study, it was concluded that there was a significant relationship between the creativity levels of teachers and their idealism levels. It was also concluded that there was a significant difference between gender and teachers' creativity levels, and this significant difference was in favor of female teachers. The findings obtained in the study were compared with similar studies and they were discussed. Lastly, suggestions were presented.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Orakcı, Ş. (2022). Öğretmenlerin yaratıcılık ve idealistlik düzeyleri arasındaki ilişki: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *TEBD*, 20(3), 828-842. <https://doi.org/10.37217/tebd.1119828>

Giriş

Bilim ve teknolojinin ilerlemesi ile yeni gelişmelerin yaşandığı ve yeni fikirlerin ortaya atıldığı bu çağda, insanlar dünyanın her yerinde meydana gelen gelişmeleri takip edebilme fırsatına sahip olabilmektedirler. Devletler ise toplumdaki bireylerin çağın gereklerine göre düşüncelerini ve fikirlerini hayata geçirmelerini bekleme eğilimindedirler. Yeni bir şey üretebilmek için farklı olmaya hazırlıklı olmak ve geleneksel fikirlere karşı çıkmak bağlamında insanların kayda değer bir cesarete sahip olması gerekmektedir. İnsanlar doğası itibariyle üretken bir özelliğe sahip oldukları için özgün bir şey üretmenin temel yolu yaratıcı düşünme becerisinden geçmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin “yaratıcı düşünme”, “ilişkisel düşünme”, “akıl yürütme” ve “bilimsel düşünme” becerilerine sahip olmaları, bu doğrultuda potansiyellerini geliştirmeleri ve ülkenin kalkınmasında aktif sorumluluk almaları için eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminin ve öğretimin yeniden düzenlenmesi kadar öğretmenlerin de bu becerilere sahip olması gerektiği unutulmamalıdır. Bunun nedeni, öğrencilerin çok yönlü bakış açıları geliştirmeleri, değişimlere ayak uydurabilmeleri için “eleştirel düşünme”, “problem çözme” ve “yaratıcı düşünme” gibi üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarını sağlayacak en önemli kişiler öğretmenlerdir (Durnalı, Orakcı ve Khalili, 2023; Orakcı ve Durnalı, 2023).

Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme, özgün fikirler veya cevaplar üretme (Duff, Kurczek, Rubin, Cohen ve Tranel, 2013), yeni ve beklenmedik ilişkileri veya ilgisiz faktörleri algılama yeteneği olarak kabul edilir (Piawa, 2010). Cropley (2001), yaratıcılığın olağandışı ilişkiler veya çözümlere ilişkin olarak yeni yollar bulmayı gerektirdiğini belirtmiştir. Guilford ve Hoepfner (1971), yaratıcı insanların problemlerin varlığına duyarlı olduklarını, bireylerin çözülecek problemler olmadan yaratıcı özellikler sergilemek için çok az fırsata sahip olduklarını belirtmişlerdir. Runco (2014) yaratıcılığın problem çözmede çok yardımcı olduğunu onaylamasına rağmen yaratıcılığın başka amaçları da olduğuna inanmaktadır. Lemon (2011) da yaratıcılığın çok yönlü bir özellik olduğunu belirtmiştir. Kısacası, birçok araştırmacı, sorunları tanımanın, bulmanın ve farkında olmanın ağırlıklı olarak yaratıcılığın önemli özelliklerinden olduğunun altını çizmektedir (Cropley, 2001; Mumford, 2003; Runco, 2014).

Wu, Wu, Chen ve Chen (2014) yaratıcılığın temel özelliklerinin hayal gücü, deneyime açıklık, merak, sezgi, fikir bulma, belirsizliğe karşı tolerans, bağımsızlık, yenilikçilik, içgörü, içsel/dışsal açıklık, içgörü, problem bulma ve imgeleme olduğu üzerinde durmuştur. Yaratıcı düşünmenin akıcılık, sorunlara duyarlılık, özgünlük, problemleri analiz etme, sentezleme ile yeniden tanımlama ve mantıksal olarak organize etme yeteneği bileşenlerinden oluştuğunun altını çizmiştir (Bonk ve Smith, 1998).

Yaratıcı bir öğretmen ise, yaratıcı etkinlikleri teşvik ederken makul riskleri ve öngörülemeyen durumları göz önünde bulunduran kişidir. Öğrencilerle yakın bir ilişki ve motive edici bir sınıf ortamı, öğretmenin hem iyi bir bilimsel altyapısı hem de bilişsel düzeyde meydan okuma yeteneği ile uyumlu olmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin öz güvenlerini ve öz düzenlemelerini teşvik etmenin yanında, fikir çokluğu ve sorunlu noktaları yeniden tanımlamadaki aktif rolleri de önemlidir. Öğretmen aynı zamanda belirsizliklere karşı hoşgörülü olmalı, öğretim uygulamalarını eleştirebilmeli ve yaratıcı yeteneklerini göstermelidir (Fautley ve Savage, 2007; Sanchez, Martinez ve Garcia, 2003).

Yaratıcı öğretim ise öğretmenlerin yaratıcılığına olan vurgulamaları içermektedir. İlgili alanyazında, öğretmene yaratıcı olmanın yolunun bir eğitici aracılığıyla tam olarak öğretilemeyeceği, buna ilişkin herhangi bir formülün veya kesin bir programın olmadığına altı çizilmektedir; fakat yaratıcı düşünmeyi geliştirmede bazı tekniklerin kullanılmasının son derece etkili olduğu ifade edilmektedir (Joubert, 2001; Starko, 2010). Temel anlamda yaratıcı öğretim, yaratıcı metodolojiler kullanarak öğrencilerin öğrenmesini daha ilgi çekici ve daha etkili hale getirmeyi amaçlayan öğretim olarak düşünülebilir (Jeffrey ve Craft, 2004). Bu bağlamda, yaratıcı öğretimin temel bileşeni etkili öğretimdir. Etkili bir öğretim ise, yaptığı işin önemine inanan idealist öğretmenlere bağlıdır.

İdealist Öğretmen

Yıllardır, eğitim uzmanları ideal öğretmenin rolünü tartışmışlar ve onun temel gerekli özelliklerini tanımlamaya çalışmışlardır. Bu bağlamda, Shim (2008) öğretmenlerin temel rolünü Platon, Konfüçyüs, Buber ve Freire'nin eserlerini inceleyerek ve bütünleştirerek açıklamıştır. Bu dört filozof, farklı tarihsel ve sosyal zamanlarda yaşamalarına rağmen, ortak araştırma yoluyla karşılıklı öğrenmenin teşvik edilmesi gerektiği konusunda hemfikirdirler. Platon, öğretmenin rolünü, öğrencinin bir problemin nedenlerini mantıklı bir şekilde anlama yoluyla nesnel bilgiye ulaşmasına yardımcı olmak şeklinde görür. Konfüçyüs, öğretmenin rolünü, öğrenciyi kendi kendini geliştirmeye, yani sürekli olarak daha fazla öğrenmeye ve öğrenileni öğretmeye yönelik tutkulu olmaya yönlendirmek olarak görür. Buber, insanın gerçek varoluşunun bir ilişki içinde gerçekleştiğini gözlemler. Buber'in teorisine göre, doğrudan ilişkiler kurmak ve bunları geri kazanmaya yönelik sürekli çaba, öğretimin amacı olmalıdır. Freire, öğretmenin öğrenciyi kaşıkla bilgi besleyen bir anlatıcı olarak hareket ettiği kısıtlayıcı öğretim uygulamalarında, öğretmenin kendisinin tam olarak insan olamayacağını iddia eder. Shim (2008) ise bu dört yaklaşımı sentezleyerek ideal bir öğretmenin rolünü yeniden tanımlamış ve ideal bağlamda öğretmenlerin sadece bireylerin ve toplumların gelişimine katkıda bulunmakla kalmayıp aynı zamanda öğretme yoluyla kendini geliştirmeye de ulaştığı sonucuna varmıştır. Platon, Konfüçyüs, Buber ve Freire gibi düşünürlerin hepsi, ideal öğretmenlerin bilgiyi aktarmaması gerektiğine ve öğrencilerin bilgiyi sadece almaması gerektiğine inanmışlardır.

Tam aksine, bu düşünürler, öğrencilerin öğretmenleri tarafından kendilerine iletilen bilgilere güvenmemeleri, meseleleri kendi başlarına araştırmaları gerektiğine ve öğretmenlerin diyalog ve etkileşim kurarak öğrencilerinin araştırma çabalarına katılıp onları teşvik etmeleri gerektiğine inanmaktadırlar. Aynı zamanda bu düşünürler, öğretme eyleminin bir aktarım değil, karşılıklı bir öğrenme olduğuna, öğretmenlerin de ortak araştırma sırasında bir şeyler öğrenme fırsatı edinerek kendi koşullarını düşünmeye başlamalarının yanında, ortak araştırma yoluyla öğreterek kendi kişisel gelişimlerine ulaştıklarına inanmaktadırlar (Shim, 2008).

Yıldırım'a (2018) göre, idealist öğretmen kavramının bileşenleri ise şunlardır: "Pozitif, liyakatli, etik ve ahlak ilkelerini benimsemiş, ülkü sahibi, ön yargısız, okuryazar, özverili, sanatkâr, sabırlı, hissederek yaşayan, adanmış, aşk estetiğine sahip, sevgi dolu, esnek, demokratik ve çevreci" (s. 119).

Yaratıcılığın öğretme-öğrenme ve öğretmenlerin idealistlik düzeyleri üzerindeki rolü ile ilgili olarak bu çalışma, öğretmenlerin yaratıcılık ve idealistlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmanın yanında kadın ve erkek öğretmenler arasındaki yaratıcılık düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Yukarıda belirtilenlere dayalı olarak bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularına cevap vermeyi amaçlamaktadır:

1. Öğretmenlerin yaratıcılık ile idealistlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Erkek ve kadın öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, öğretmenlerin yaratıcılık ve idealistlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı için ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Karasar (2012), ilişkisel tarama modelini "iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli" olarak tanımlamaktadır (s. 79).

Çalışma Grubu

Araştırmada tesadüfi olmayan örnekleme tekniklerinden olan uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme istekli, gönüllü ya da kolaylıkla örnekleme dâhil edilebilecek kişilerin araştırmaya dâhil edilmesidir (Christensen, Johnson-Burke ve Turner, 2015). Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin bir ilinde farklı eğitim-öğretim kademelerinde çalışan toplam 331 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 181'i (%54,68) kadın, 150'si (%45,30) erkektir.

Etik Bildirim

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ilişkin yazarlarından kullanım izni e-posta ile alınmıştır. Etik Kurul izni ise Aksaray Üniversitesinin İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 28.10.2020 tarih ve E00000556928 sayılı yazı ile alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçlarından biri olarak öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerini belirlemeye yönelik “Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği, “öğretmen öz-yeterliği”, “çevresel teşvik”, “toplumsal değer” ve “çocuk potansiyeli” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Rubenstein, Mccoach ve Siegle (2013) tarafından geliştirilen bu ölçek, Yalçın ve Çiçekler (2021) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha değeri .89 iken bu değer ölçeğin “öğretmen öz yeterliği” alt boyutu için .90, “çevresel teşvik” için .82, “toplumsal değer” alt boyutu için .84 ve “çocuk potansiyeli” alt boyutu için .75 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin toplam Cronbach Alpha değeri .87 iken bu değer ölçeğin “öğretmen öz yeterliği” alt boyutu için .92, “çevresel teşvik” alt boyutu için .83, “toplumsal değer” alt boyutu için .85 ve “çocuk potansiyeli” alt boyutu için .77 olarak hesaplanmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği’ne ilişkin örnek maddeler aşağıda verilmiştir:

Madde 4: “Tüm öğrenciler özgün fikirler geliştirebilirler.” (Çocuk Potansiyeli)

Madde 12: “Öğrencilerimin özgün çözümler oluşturma yeteneklerini artırabilirim.” (Öğretmen Öz-Yeterliği)

Araştırmada kullanılan diğer bir ölçme aracı ise Can, Yıldırım, Bedir ve Atalmış (2019) tarafından geliştirilen öğretmenlerin idealistlik düzeylerini belirlemeye yönelik “İdealist Öğretmen Ölçeği”dir. Tek boyutlu olan ölçeğin Cronbach Alpha değeri .88 olarak belirlenirken bu çalışmada ise Cronbach Alpha değeri .89 olarak hesaplanmıştır. İdealist Öğretmen Ölçeği’ne ilişkin örnek maddeler aşağıda verilmiştir:

Madde 1: “Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken her türlü özveriyi göstermekteyim.”

Madde 5: “Öğretmenlik mesleğini adanmış bir ruhta yerine getiriyorum.”

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler analiz edilirken, Pearson Korelasyon Formülünden ve Bağımsız Örneklem T Testinden faydalanılmıştır.

Bulgular

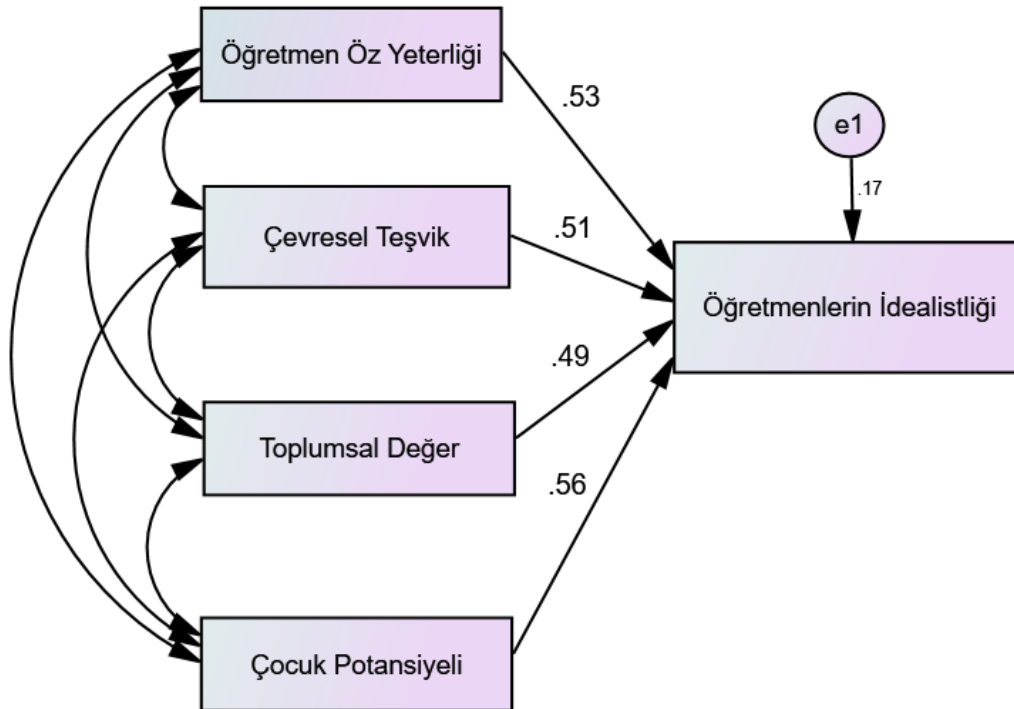
Araştırmada “öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri” ve “öğretmenlerin idealistlik düzeyleri” olmak üzere iki temel değişken yer almıştır. Söz konusu bu değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri ile İdealistlik Düzeylerine İlişkin Puanların Betimsel Analizi

| | N | Minimum | Maksimum | \bar{x} | Ss |
|----------------------------|-----|---------|----------|-----------|--------|
| Öğretmenlerin Yaratıcılığı | 331 | 88,00 | 256,00 | 186,529 | 13,595 |
| Öğretmenlerin İdealistliği | 331 | 91,00 | 248,00 | 202,73 | 15,219 |

Tablo 1'e bakıldığında, İdealist Öğretmen Ölçeği'nden alınan ortalama puanın 202,073 ve standart sapmanın 15,219 olduğu, Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nden alınan ortalama puanın ise 186,529 ve standart sapmanın 13,595 olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, her iki ölçekten de alınan puanların ortalamasının biraz üzerinde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın birinci sorusu olan "Öğretmenlerinin yaratıcılık ile idealistlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusunu cevaplayabilmek için, yol analizinden faydalanılmıştır. Şekil 1, öğretmenlerin yaratıcılığının alt boyutları ile öğretmenlerin idealistlik düzeyleri arasındaki karşılıklı ilişkiyi göstermektedir. Ayrıca yol modelini test etmek için öğretmenlerin yaratıcılığının alt boyutları ile öğretmenlerin idealistlik düzeylerine yönelik değişkenlerden elde edilen model Şekil 1'de sunulmuştur. Öğretmenlerin yaratıcılık seviyeleri ile öğretmenlerin idealistlik düzeylerine yönelik değişkenler arasında kurulan ilişki bakımından elde edilen sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır Model uyumunu değerlendirmek için bir dizi uyum indeksi incelenmiştir. Elde edilen bu yol modeline ilişkin değerler incelendiğinde önerilen modelin ampirik verilerle mükemmel bir uyum gösterdiği söylenebilir (CFI=.95; GF=.96; $\chi^2/df=2.21$; RMSEA=.06) (Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006).



Şekil 1. Yaratıcılık Alt Boyutları ve İdealistlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 2 incelendiğinde elde edilen sonuç, öğretmenlerin yaratıcılığının alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin idealistlik düzeylerinden aldıkları puanları pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığını göstermiştir. Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi, “Öğretmen Öz Yeterliği” ($\beta=.53$, $p<0.05$), “Çevresel Teşvik” ($\beta=.51$, $p<0.05$), “Toplumsal Değer” ($\beta=.49$, $p<0.05$) ve “Çocuk Potansiyeli” ($\beta=.56$, $p<0.05$) öğretmenlerin idealistlik düzeylerinin pozitif ve anlamlı belirleyicileridir. Tablo 2 ise yaratıcılığın alt boyutları ile öğretmenlerin idealistlik düzeyleri arasındaki korelasyon sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 2. Yaratıcılık Alt Boyutları ve İdealistlik Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

| | Öğretmen Öz Yeterliği | Çevresel Teşvik | Toplumsal Değer | Çocuk Potansiyeli |
|-------------------------------------|-----------------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| Öğretmenlerin İdealistlik Düzeyleri | .62** | .63** | .59** | .72** |

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin “öğretmen öz yeterliği” ile idealistlik düzeyleri arasında ($r=.62$, $p<0.01$), “çevresel teşvik” ile idealistlik düzeyleri arasında ($r=.63$, $p<0.01$), öğretmenlerin “toplumsal değer” ile idealistlik düzeyleri arasında ($r=.59$, $p<0.01$), öğretmenlerin “çocuk potansiyeli” ile idealistlik düzeyleri arasında ($r=.72$, $p<0.01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin idealistlik düzeyleri ile yaratıcılığının alt boyutları arasından diğerlerine göre en güçlü ilişki “çocuk potansiyeli” arasındadır.

“Erkek ve kadın öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu cevaplayabilmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Aşağıda Tablo 3, erkek ve kadın öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine yönelik betimleyici istatistikleri göstermektedir. Bağımsız örneklem t testinin sonuçları aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Puanların Betimsel Analizi

| | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss |
|----------------------------|----------|-----|-----------|--------|
| Öğretmenlerin Yaratıcılığı | K | 181 | 190,049 | 16,371 |
| | E | 150 | 175,570 | 14,292 |

Yukarıda Tablo 3'te görüldüğü üzere, kadın öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin ortalama puanın (190,049) erkek öğretmenlerin ortalama puanından (175,570) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını bulmak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 4. Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

| Ortalamaların eşitliği için t Testi | | | | | |
|-------------------------------------|-------|-----|-------------------|----------------|---------------------|
| Öğretmenlerin Yaratıcılığı | t | df | Sig. (2-kuyruklu) | Ortalama Farkı | Standart Hata Farkı |
| | 3,841 | 329 | .000 | -3,720 | 2,598 |

Levene testi öğretmenlerin yaratıcılık düzeyine ilişkin varyans homojenliğini göstermektedir. Tablo 4'te belirtildiği gibi cinsiyet ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yaratıcı olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın birinci problemi bağlamında, öğretmenlerin yaratıcılık ile idealistlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaratıcılığının alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin idealistlik düzeylerinden aldıkları puanları pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı diğer bir ifadeyle “Öğretmen Öz Yeterliği”, “Çevresel Teşvik”, “Toplumsal Değer” ve “Çocuk Potansiyeli” alt boyutlarının öğretmenlerin idealistlik düzeylerinin pozitif ve anlamlı belirleyicileri olduğu ortaya çıkmıştır. Yaratıcılığın doğası ve altında yatan alt ölçekler araştırıldığında, bu durumun gerçekleşmesi son derece mantıklı görülebilir. Yaratıcılık, motivasyon, özerklik ve özgünlük gibi faktörlerle ilgilendiğinden dolayı, öğrencilerinde yaratıcılığı daha iyi geliştiren öğretmenlerin gerçekte daha yaratıcı ve başarılı oldukları söylenebilir. Csikszentmihalyi'nin (1996) yaratıcı öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı potansiyellerinin önemli bekçileri olabileceği fikri bu durumu desteklemektedir. Genel olarak öğretmenlerin öğrencilerin fikirlerine dikkat etmesi, değerlendirme açısından sınav odaklı olmaması ve arkadaşça bir sınıf atmosferi oluşturmaya çalışması gibi özelliklerin yaratıcı öğretmen davranışlarını ve başarısını beraberinde getirdiğini söylemek mümkündür. Bu durum aslında, Tamblyn'in (2000) başarılı öğretmenlerin yaratıcı, esnek, becerikli, sıcak ve esprili oldukları iddiasını desteklemektedir. Öğretmenlerin yaratıcılık ve idealistlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu destekleyen benzer araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Maktabia, Hanifi ve Feizabadi (2013) gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında, öğretmenlerin yaratıcılıkları ile gerçekçi ve idealist yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca gerçekçi ve idealist yaklaşıma sahip öğretmenlerin, olmayanlara göre daha yaratıcı olduklarını sonucuna ulaşılmıştır. Young (1995), 1987-1988 döneminde oldukça seçici bir lisansüstü öğretmen eğitimi programına giren 272 öğretmenin giriş nedenlerini, iş algılarını ve gelecek kariyer planlarını incelediği araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleğe esas olarak fedakâr nedenlerle adım attıklarını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, katılımcı öğretmenlerin birçoğunun, ilerleyen zamanlarda öğrencileriyle çalışmaktan beklenen tatmini elde etmek şartıyla meslekte kalmayı planladıklarını ifade etmişlerdir. Rampaul (1984) ise, akademik başarı, benlik kavramı, yaratıcılık ve öğretmen beklentileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ise benlik kavramı, akademik başarı ve öğretmen beklentileri arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Wiggins (1999) ise, öğretmenin kontrolü ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi araştırmış ve etkili öğretmenlerin öğrencilerin inisiyatif almalarına olanak sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Son olarak, yaratıcılığın öğretmenlerin birçok beklenmedik olayı çözmeye ve daha iyi bir öğretim ortamı oluşturmalarına yardımcı olduğu ilgili alanyazında vurgulanmıştır (Blumen-Pardo, 2002; Crowther, Ferguson ve Hann, 2008).

Araştırmada, cinsiyet ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu anlamlı farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yaratıcı olduğu söylenebilir. Alanyazına bakıldığında, Kimmelmeier ve Walton (2016) tarafından yapılan çalışmada, kadınların, erkeklerle kıyaslandığında daha fazla özgün yaratıcı performans sergilemiş oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Son yıllarda kadın girişimci sayısında hızlı bir artış olduğu ve kadın girişimcilerin erkeklere göre farklı engeller ve zorluklarla daha fazla karşılaştıkları bilinmektedir (Kuratko, 2005). Bu engeller ve zorluklar öğretmenlik mesleği bağlamında, kadın öğretmenleri daha fazla yaratıcı çözümler bulmaya zorlamış olabilir. Diğer taraftan Aschenbrener, Terry ve Torres'in (2010) çalışmalarında yaratıcı öğretmen davranışlarının, öğrenciler tarafından algılandığı şekliyle, öğretim elemanının cinsiyetine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, bazı araştırmalarda da cinsiyet ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna rastlanmıştır (Deary, Strand, Smith ve Fernandes 2007; Naderi ve Tengku-Aizab, 2008; Naderi, Abdullah, Aizan ve Sharir, 2010; Oyundoyin ve Olatoye, 2007). Görüldüğü gibi alanyazında mevcut çalışmanın sonuçları ile hem paralel hem de farklı sonuçlar bulunmaktadır. Buna ilişkin olarak daha fazla derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada, yaratıcı ve idealist öğretmen davranışları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin yaratıcı öğretim davranışlarını açıklayan faktörler hakkında çok az şey bilinmektedir. Öğretmenlerin yaratıcı öğretim davranışlarına katkıda bulunan faktörlerin yanında öğretmenlerin hangi özelliklerinin yaratıcı öğretim davranışlarını beraberinde getirdiği derinlemesine araştırılabilir.

Bu araştırmanın en büyük sınırlılığını, bulguların Türkiye'nin sadece bir ilinden uygun örnekleme tekniğine göre seçilen öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak elde edilmesi oluşturmaktadır. Bu durum araştırmanın genellenebilirliğini sınırlı kılmaktadır. İkinci olarak, bu araştırma, iki ölçekle elde edilen nicel verilerle sınırlıdır. Her ne kadar Dörnyei (2007), ölçekler sayesinde kısa sürede önemli miktarda veri sağlanabileceğini belirtse de elde edilen verilerin yüzeysel olması çalışmanın kapsamını sınırlandırmaktadır.

Bu araştırmanın, yaratıcılık ve idealist öğretmen becerileri bağlamında öğretmenlere ve araştırmacılara teorik ve pedagojik katkılar sağladığı düşünülmektedir. Aynı zamanda, bu araştırma öğretmenlere ve öğrencilere yaratıcılık konusundaki kendi görüşlerini ve algılarını araştırmaları için bir çerçeve sağlamanın yanında, daha etkili öğretim yapmak ve eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretmenleri yaratıcılığın tüm boyutları açısından kendilerini geliştirmeye teşvik etmesi beklenmektedir. Öğretmenler, yaratıcılığı geliştirme tekniklerini kullanmanın yanı sıra, öğrenme ve öğretme sürecine yenilik getirmedeki rollerinin farkında olarak nihai yeteneklerine ulaşmada ve

öğrencilerin yaratıcı düşünme kalıpları ve stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmada ilerleme kaydedebilir.

Kaynaklar

- Aschenbrener, M. S., Terry, R. & Torres, R. M. (2010). Creative and effective teaching behaviors of university instructors as perceived by students. *Journal of Agricultural Education*, 51(3), 64-75.
- Blumen-Pardo, S. (2002). Effects of a teacher training workshop on creativity, cognition, and school achievement in gifted and non-gifted second-grade students in Lima, Peru. *High Ability Studies*, 13(1), 47-58
- Bonk, C. J. & Smith, G. S. (1998). Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum. *Journal of Accounting Education*, 5(1), 150-182.
- Can, N., Yıldırım, N., Bedir, G. & Atalmış, E. (2019). İdealist Öğretmen Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 405-418
- Christensen, B. L., Johnson-Burke, R. & Turner, A. L. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cropley, A. (2001). *Creativity in education-learning*. London: Kogan Page.
- Crowther, F., Ferguson, M. & Hann, L. (2008). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Corwin.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P. & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Duff, M. C., Kurczek, J., Rubin, R., Cohen, N. J. & Tranel, D. (2013). Hippocampal amnesia disrupts creative thinking. *Hippocampus*, 23(12), 1143-1149.
- Durnalı, M., Orakcı, Ş. & Khalili, T. (2023). Fostering creative thinking skills to burst the effect of emotional intelligence on entrepreneurial skills. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101200>
- Fautley, M. & Savage, J. (2007). *Creativity in secondary education*. Exeter: Learning Matters Lda.
- Guilford, J. P. & Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships, *Educational Studies*, 30(1), 77-87.

- Joubert, M. M. (2001). The art of creative teaching: NACCCE and beyond. A. Craft, B. Jeffrey & M. Liebling, (Ed.) *Creativity in education* içinde (s. 17-34). London: Continuum.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kemmelmeier, M. & Walton, A. P. (2016). Creativity in men and women: Threat, other-interest, and self-assessment. *Creativity Research Journal*, 28(1), 78–88. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1125266>
- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 29, 577-598. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x>
- Lemon, G. (2011). Diverse perspectives of creativity testing: Controversial issues when used for inclusion into gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 742-772.
- Maktabia, S. H., Hanifi, F. & Feizabadi, M. (2013). A study on relationship between creativity and idealistic realistic attitude: A case study of high school teachers. *Management Science Letters*, 3, 1989-1992.
- Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal*, 15, 107-120.
- Naderi, A. R. & Tengku-Aizab, H. (2008). Male versus Female intelligence among undergraduate students: Does gender matter? *Asian Journal of Scientific Research*, 1, 539-543.
- Naderi, H., Abdullah, R., Aizan, H. T. & Sharir, J. (2010). Intelligence and academic achievement: an investigation of gender differences. *Life Science Journal*, 7(1), 83-87.
- Orakcı, Ş. & Durnalı, M. (2023). The mediating effects of metacognition and creative thinking on the relationship between teachers' autonomy support and teachers' self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 60, 162-181. <https://doi.org/10.1002/pits.22770>
- Oyundoyin, J. O. & Olatoye, R. A. (2007). Gender factor, as a correlate of students' performance on creativity and intelligence tests in Oyo State Secondary schools. *African Journal for the Psychological Study of Social Issues*, 10(2), 251-262.
- Piawa, C. Y. (2010) Building a test to assess creative and critical thinking simultaneously. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 551-559.
- Rampaul, W. E. (1984). The relationship between academic achievement, self-concept, creativity, and teacher expectations among Native children in a northern Manitoba school. *Alberta Journal of Educational Research*, 30(3), 213-25.

- Rubenstein, L. D., McCoach, B. & Siegle, D. (2013). Teaching for creativity scales: An instrument to examine teachers' perceptions of factors that allow for the teaching of creativity. *Creativity Research Journal*, 25(3), 324-334.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity* (2. b.) USA: Elsevier.
- Sanchez, M. P., Martínez, O. L. & García, C. F. (2003). *La creatividad en el contexto escolar: Estrategias para favorecerla*. Madrid: Pirámide.
- Shim, S. H. (2008). A philosophical investigation of the role of teachers: a synthesis of Plato, Confucius, Buber, and Freire. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 515-535.
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: schools of curious delight*. New York: Routledge
- Tamblyn, P. (2000). Qualities of success: Lessons from a teacher career. *Education Canada*, 40(1), 16-19
- Wiggins, J. (1999). Teacher control and creativity. *Music Educators Journal*, 85(5), 30-44
- Wu, H-Y., Wu, H-S., Chen, I-S. & Chen, H-C. (2014). Exploring the critical influential factors of creativity for college students: A multiple criteria decision-making approach. *Thinking Skills and Creativity*, 11, 1- 21.
- Yalçın, M. M. & Çiçekler, C. Y. (2021). Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği: Geçerlik-güvenirlik çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18[Eğitim Bilimleri Özel Sayısı], 5033-5066. <https://doi.org/10.26466/opus.954244>
- Yıldırım, N. (2018). Geleceğin dünyasında idealist öğretmenlik. E. Tüzel-İşeri, (Ed.), *22. yüzyılda eğitim içinde* (s. 111-123). Ankara: Pegem.
- Young, B. J. (1995). Career plans and work perceptions of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 281-292.

Extended Summary

With the advancement of science and technology, new developments have happened, new ideas are introduced every day and people have the opportunity to follow the developments all over the world. Countries, on the other hand, tend to expect individuals in society to think and implement their ideas with regard to the requirements of the age. In order to produce something new, it is necessary to be prepared to be different, to oppose traditional ideas; that is, people need to have special courage against it. Since people have a productive feature, the main way to produce something unique is to think creatively. In this direction, the education system itself needs to be reorganized so that students can develop their potential by gaining the skills of "creative thinking", "relational thinking", "reasoning", and "scientific thinking" and take active responsibility in the development of the country. It should not be forgotten that teachers should have these characteristics as well as the reorganization of the education system and teaching. The reason for this is that teachers are the most

important people who will enable students to develop multi-faceted perspectives and gain high-level thinking skills such as "critical thinking", "problem solving", and "creative thinking" so that they can keep up with changes.

Creative teaching includes emphasizing the creativity of teachers rather than teaching students to improve their creativity. In the related literature, it is stated that the way to be creative cannot be taught to the teacher as an educator, and there is no formula or program regarding this; however, it has been underlined that some techniques may be appropriate in developing creative thinking, but that the teacher should create a complete collection of abilities that they can adapt to various conditions (Joubert, 2001; Starko, 2010). Basically, creative teaching can be thought of as teaching that aims to make student learning more interesting and attractive by using creative methodologies (Jeffrey and Craft, 2004). In this context, the main component of creative teaching is effective teaching. Effective teaching, on the other hand, depends on idealistic teachers who believe in an idealistic spirit and the importance of their work.

Regarding the role of creativity in teaching-learning and teachers' idealism levels, this study aims to investigate the relationship between teachers' creativity and idealism levels, as well as to measure the creativity levels of female and male teachers. Within this context, this study aims to answer the following research questions:

1. Is there a significant relationship between teachers' creativity levels and idealism levels?
2. Is there a significant difference between the creativity levels of male and female teachers?

As the present study aims to determine the relationship between teachers' creativity and their idealism levels, it was designed in the correlational survey model. In the study, convenience sampling, which is one of the non-random sampling techniques, was used. Convenience sampling is the inclusion of people willing, voluntarily or easily included in the sample (Christensen, Johnson Burke and Turner, 2015). The sample of the study consists of a total of 331 teachers working in different education levels in the 2021-2022 academic year. 181 (54.68%) of the teachers are female, and 150 (45.30%) are male. In the study, "Teaching for Creativity Scale" was used to determine the creative thinking levels of teachers in the study. The Teaching for Creativity Scale measures the "teacher self-efficacy", "environmental incentive", "social value", and "child potential" dimensions of creativity. This scale, which was developed by Rubenstein, McCoach and Siegle (2013), was adapted into Turkish by Yalçın and Çiçekler (2021), and validity and reliability studies were carried out. While the Cronbach Alpha value of the scale was determined as .88, the Cronbach Alpha value was calculated as .87 in this study.

Another measurement tool used in the research is the "Idealistic Teacher Scale", which was developed by Can, Yıldırım, Bedir and Atalmış (2019) and used to determine the idealism levels of

teachers. While the Cronbach Alpha value of the one-dimensional scale was determined as .88, the Cronbach Alpha value was calculated as .89 in this study.

Shim (2008) redefined the role of an ideal teacher by synthesizing four approaches, and concluded that in the ideal context, teachers not only contribute to the development of individuals and societies but also achieve self-actualization through teaching. None of Plato, Confucius, Buber, and Freire believed that ideal teachers should impart knowledge and students should receive only it. On the contrary, they all believe that students should not rely on information conveyed to them by their teachers but should explore issues on their own, and that teachers should engage and encourage their students' research efforts through dialogue and interaction. They believe that the act of teaching is not a transfer, but mutual learning, that teachers also learn something during joint research, that teachers begin to think about their own conditions, and that they reach personal development by teaching through joint research (Shim, 2008).

In the context of the first problem of the study, it was concluded that there is a significant relationship between the creativity levels of teachers and the idealism levels of their teaching. It has been revealed that the scores of the teachers' creativity sub-dimensions positively and significantly predict the scores they get from scale of the teachers' idealism levels. In other words, the sub-dimensions of "teacher self-efficacy", "environmental incentive", "social value", and "child potential" are positive and significant determinants of teachers' idealism levels. In the study, it was also concluded that there was a significant difference between gender and teachers' creativity levels, and this significant difference was in favor of female teachers. From this point of view, it can be said that female teachers are more creative than males.

In the study, creative and idealistic teacher behaviors seem to be strongly linked. However, little is known about the factors that explain teachers' creative teaching behaviors. In addition to the factors that contribute to the creative teaching behaviors of the teachers, it can be investigated in depth which characteristics of the teachers bring the creative teaching behaviors with them.

It is thought that the present study provides theoretical and pedagogical contributions to teachers and researchers in the context of creativity and idealistic teacher skills. At the same time, this study is expected to provide a framework for teachers and students to explore their own views and perceptions on creativity, as well as to encourage teachers to develop all aspects of creativity in order to teach more effectively and achieve educational goals. By using creativity enhancement techniques and recognizing their role in bringing about change in the learning and teaching context, teachers can make progress in achieving their ultimate abilities and help students develop creative thinking patterns and strategies.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve raporlanmasında tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Aksaray Üniversitesinin Etik Kurulunun 28.10.2020 tarih ve E00000556928 sayılı onayı ile yürütölmüştür.

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Soru Sorma Becerilerinin Karşılaştırılması

The Comparison of Questioning Skills of 3th and 4th Grade Primary School Students According to the Revised Bloom's Taxonomy

Ergün Yurtbakan

Yazar Bilgileri

Ergün Yurtbakan 
Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi, gamsiz6436@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre soru sorma becerilerini inceleyerek, bilişsel düzeylerini birbirleriyle karşılaştırmaktır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan "durum deseni"nden yararlanılmıştır. Araştırmaya amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun durum örnekleme yoluyla seçilen Trabzon ili Maçka ilçesinde bulunan bir ilkokuldaki 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 187 öğrenci dâhil edilmiştir. Bunun yanında yine uygun durum örnekleme yoluyla seçilen 3. ve 4. sınıf okutan 12 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin soru sorma yeteneklerini belirleyebilmek amacıyla öğretmen ve öğrencilerden öyküleyici ve bilgilendirici metin ile şiir türünde sorular hazırlayıp cevaplamaları beklenmiştir. Öğretmen ile öğrencilerin soruları Bloom'un taksonomisinin bilişsel düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca öğrencilerinin soru sorma becerilerine ilişkin öğretmenlerle yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve görüşmelerden elde edilen veriler içerik ve betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile öğretmenlerinin Bloom'un taksonomisine göre en çok "Hatırlama" düzeyinde sorular üretebildikleri görülmüştür. Fakat 4. sınıf öğrencilerinin her metin ve şiir türünde 3. sınıflara göre az da olsa Bloom'un taksonomisine göre her düzeyde daha fazla soru üretebildikleri görülmüştür.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Soru Sorma Becerisi
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi
İlkokul Öğrencileri ve Öğretmenleri

Keywords

Questioning Skills
Revised Bloom's Taxonomy
Primary School Students and Teachers

Makale Geçmişi

Geliş: 21.04.2022
Düzeltilme: 23.09.2022
Kabul: 28.09.2022

ABSTRACT

The goal of this research is to compare the cognitive levels of 3th and 4th grade primary school students by reviewing their questioning skills according to the revised Bloom's taxonomy. In this study, "case study", one of the qualitative research approaches, was used. 187 primary school students attending 3th and 4th grade in Trabzon province Maçka district are included in the research chosen by sampling research method, one of the survey sampling methods. Additionally, 12 teachers educating 3th and 4th grades participated chosen by case study sampling research method. The teachers and students were asked to prepare and answer informative and, narrative text and poem-type of questions to determine their questioning skills in the research. The cognitive levels of these questions posed by teachers and students were analyzed according to Bloom's taxonomy. Also, semi-structured interviews were applied to get the opinions of teachers about their students' questioning skills, and these interviews were analyzed by descriptive and content analyses. It was noted that 3th and 4th grade students and teachers could mostly create questions at the level of "Recognition" according to Bloom's taxonomy at the end of the research. However, 4th grade students were observed to create slightly more questions in every text and poem type than 3th grade students in every level of Bloom's taxonomy.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Yurtbakan, E. (2022). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre soru sorma becerilerinin karşılaştırılması. *TEBD*, 20(3), 843-865. <https://doi.org/10.37217/tebd.1106775>

Giriş

Türkçe Öğretim Programı'nın amaçlarından birisi öğrencilerin okuduklarını anlayarak okumalarını ve eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini ve sorgulamalarını sağlamaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu sorgulamalar; bireyi meraklandırıp düşüncesini uyandıran ve bu yolla bilgi birikimi oluşturmasını sağlayan sorular sayesinde gerçekleşmektedir (Akbulut, 1999). Sorular; öğrencilerin zihinsel ve duyuşsal özelliklerinin gelişmesini sağlamak, önbilgileri inşa etmek, derse dikkatlerini çekmek, belirli bir kavram veya konuya dikkatlerini çekmek, konuya ilgi ve meraklarını artırmak, onları etkin hâle getirerek bilgi, yetenek ve becerilerinin gelişmesine katkı sağlamak, kendilerine ve başkalarına soru sormaya teşvik etmek, kendi yetersizliklerini tespit ederek sonraki öğrenmelerini kolaylaştırmak, tartışarak öğrenmelerini sağlamak, fikirlerini sunmalarına imkân vermek, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmek, öğrencilerin öğrenme durumları hakkında öğretmene dönüt sağlamak amacıyla kullanılır (Akyol, 2001; Gunning, 2004; Kutlu, 2009). Bu amaçlar aracılığıyla sorulan sorular, öğretmenlerin öğrenme sürecini derinleştirmeleri sayesinde öğrencilerin motivasyonlarının artmasına, bilgileri hatırlamalarına, öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine, zihinlerinde yapılandırılmalarına, öğretimsel materyalleri işleme süreçlerine, anlama sürecine aktif katılmalarına ve kolay anlamalarına, anladıklarını şekillendirerek kontrol etmelerine ve anladıklarını değerlendirmelerine katkı sağlar (Akyol, 2001; Carr, 1998; Cerdán, Vidal-Abarca, Martínez, Gilabert ve Gil, 2009; Davey ve McBride, 1986; Hervey, 2006; Morgan ve Saxton, 1994; Özbay, 2010; Scardamalia, 2002).

Öğrencilerin soru sorma becerilerini kazanmalarında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler ilk önce öğrencilerin düşünme becerilerini nasıl geliştireceğini bilmelidir (Kocaarslan ve Yamaç, 2018), ardından ders esnasında ve sınavlarda öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirecek sorular hazırlamalıdır (Özden, 2009), öğrencilerin anlam kurmasını genişletmek için kısa cevaplı sorular yerine çok yönlü, açık uçlu sorular sormalıdır ve öğrencilerin eleştirme, düşünme, kanıt geliştirme, kritik etme yeteneklerini geliştirerek, öğrencileri öğrenmeye istekli hâle getirmelidir (Eyüp, 2011; İşman ve Eskicumalı, 2001). En sonunda öğrencilere soru sormaları için fırsatlar tanınmalıdır, sorular aracılığıyla anlamın nasıl kurulacağına yönelik yol göstermek için sordukları sorularla model olmalıdır (Hervey, 2006). Bu sayede öğrenciler, soru sormaya yönelik farkındalıklarını geliştirmiş olacaktır (Kelley-Mudie ve Phillips, 2016). Bu bağlamda, soru sorma becerisinin öğrencilerin duyuşsal, psikolojik ve bilişsel alandaki gelişimlerine olumlu katkı sağladığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin sorduğu soruların seviyesini, öğrencilerin zihinsel alanlardaki düzeylerini netleştirebilmek için birden fazla sınıflandırma vardır (Filiz, 2004). Bu sınıflandırmalara göre yazılan veya sorulan sorular, öğretmenin öğretim esnasında işini kolaylaştırırken öğrencinin de sorduğu

soruların bazı basamaklarda yığılmasını önleyecek, üst düzey sorulara ulaşmasını sağlayacaktır (Büyükan, 2007). Bloom'un 1956 senesinde yaptığı bilişsel alan sınıflandırması üst düzey düşünme süreçlerini desteklemek için en çok kullanılan kategorileştirmedir (Sönmez, 2007). Bu taksonomide alt düzeyden üst düzeye doğru sıralanan kategoriler vardır (Kracl, 2012). Bir önceki kategori kendinden sonrakinin ön şartı olacak biçimde basitten karmaşığa olduğu gibi somuttan soyuta olacak biçimde düzenlenmiştir (Krathwohl, 2002). Bu sınıflama kimi eğitimciler tarafından yeterli görülse de kimi eğitimciler üzerinde çalışarak yeni sınıflandırmalar ortaya koymuştur (Sönmez, 2007; Yüksel, 2007). Örneğin Wilson (2001), 1956 yılında en üstten alt basamağa doğru değerlendirme, sentez, analiz, uygulama, anlama ve hatırlama şeklinde olan sınıflamayı 2001 yılında yine en üstten alt basamağa doğru yaratma, değerlendirme, analiz, uygulama, anlama ve hatırlama olarak güncellemiştir. Bu sınıflamaya göre;

Taksonominin temel ve alt kategorileri şöyle sıralanmaktadır:

- Hatırlama basamağı; tanıma, listeleme, geri çağırma, kopyalama, tekrarlama, ezberleme alt kategorilerinden oluşur.
- Anlama basamağı; sınıflama, çıkarımda bulunma, özetleme, karşılaştırma ve örneklendirme, yorumlama, yerini saptamak, tartışma, açıklama, fark etmek, ayırmak, rapor etmek, dönüştürmek ve yorumlama alt kategorilerinden oluşur.
- Uygulama basamağı; uygulama, yapma, örnek gösterme, gösteri yapma, canlandırma, seçme, programlama, çalıştırma taslak yapma ve çözme alt kategorilerinden oluşur.
- Analiz etme basamağı; ayrıştırma, birleştirme, birbiriyle ilişki kurma, kıyaslama, karşılaştırma, sınıflama, inceleme, kıyaslama alt kategorilerinden oluşur.
- Değerlendirme basamağı; denetleme, tartışma, eleştirme, seçme, yargılama, savunma ve değerlendirme alt kategorilerinden oluşur.
- Yaratma basamağı; planlama, genelleme, oluşturma, icat etme, inşa etme, formülleştirme ve sonuç çıkarma alt kategorilerinden oluşur (Anderson vd., 2001; Soleimani ve Kheiri, 2016).

Bilişsel organizasyonun gelişimi soru sorma becerisi ile sağlanır (Chouinard, 2007). Bu beceri öğrencilerin öğrendiklerini ölçmeye hatta onların düşüncelerinin gelişmesine destek sağlar (Allen ve Taner, 2002). Bu kadar faydalı olduğu düşünülen soru sorma becerisinin her açıdan araştırılıp eğitimde etkili bir şekilde kullanılması için Türkiye'de araştırmalara gerek duyulmaktadır (Beyreli ve Sönmez, 2017). Bu gereksinim ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; Türkçe, fen bilimleri, matematik, İngilizce, Arapça, sosyal bilgiler gibi derslerdeki okutulan kitaplar, yapılan sınavların soruları ya da öğrenci, öğretmen adayları, öğretmenlerin sorduğu soruların seviyesini belirlemek amacıyla yapıldığı görülmektedir (Akyol, 2001; Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Aslan, 2011;

Baysen, 2006; Çalışkan, 2011; Çeçen ve Kurnaz, 2015; Çintaş-Yıldız, 2015; Durukan, 2009; Eyüp, 2011; Jesus ve Moreira, 2009; Kocaarslan ve Yamaç, 2018; Koç, 2007; Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2005; Koray ve Yaman, 2002; Kutlu, 1999; Kuzu-Sarar, 2013; Marbach-Ad ve Sokolove, 2000; Otero ve Graesser, 2001; Özdemir, Altıok ve Baki, 2015; Riazi ve Moselanejad, 2010; Shodell, 1995; Şanlı ve Pınar, 2017; Tokatlı, 2016; Ülger, 2003; Watts, Alsop, Gould ve Walsh, 1997; Woodward, 1992; Yılmaz ve Keray, 2012). Yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, ilkököl öğrencileri ile yapılan çalışmaların fazla olmadığı, olanların da sadece ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin ve öyküleyici metin türlerinde soru sorma durumlarını incelemeye yönelik olduğu görülmektedir (Erdoğan, 2017; Yekeler-Gökmen ve Aktaş, 2021). Ayrıca ilkököl öğrencilerinin soru sorma becerilerini ilkököl 3. ve 4. sınıflarda kesit olarak inceleyen bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. İlkokul 3. ve 4. sınıfların kesit olarak alınma sebebi ise İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nda soru sorma becerisi, okuma öğrenme alanının alt kazanımlarında yer almasıdır (MEB, 2018). Bu nedenle bu sınıflar düzeyindeki öğrencilerin soru sorma durumlarının araştırılması ve öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin soru sorma becerilerini kazanmalarında büyük öneme sahip olan öğretmenlerin de içinde olduğu bir araştırma yapılması önem arz etmektedir. İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin soru sorma durumlarının kesit olarak alındığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin de soru sorma durumlarının ortaya konulacak olması ve sınıf öğretmenlerinin ürettikleri soruların bilişsel seviyesi ile öğrencilerinin üst seviyede soru sormalarını geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmalarla karşılaştırılacak olması önemlidir.

Araştırmanın amacı, ilkököl 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin kesit olarak öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir türünde ürettikleri soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi bakımından inceleyip bilişsel düzeylerinin karşılaştırmaktır.

Bu araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri ve şiir türü ile alakalı sordukları sorular bilişsel düzeylerde farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin öyküleyici, bilgilendirici metin türleri ve şiir türü ile ilgili ürettikleri sorular bilişsel düzeylere göre nasıl dağılmaktadır?
3. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin soru sorma becerileri hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada, "durum çalışması" deseninden yararlanılmıştır. Nitel veya nicel yaklaşımla yapılabilen durum çalışmasında amaç bir veya birkaç durumu derinlemesine inceleyerek bu durumlara ilişkin neticeler ortaya koymaktır. Ayrıca incelenen durumla alakalı bireylerin

deneyimlerine de bakılabilir (Johnson ve Christiensen, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sordukları soruların alanları belirlenip kıyaslanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında öğrencilere soru sorma becerisi kazandırmada aktif rol oynayan öğretmenlerinin görüşlerine de başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmaya amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun durum örnekleme ile seçilen Trabzon ili Maçka ilçesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim görmekte olan altı farklı şubeden oluşan 97 3. sınıf öğrencisi ile altı farklı şubeden oluşan 90 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin 98'i erkek, 89'u kızdır. "Uygun durum örnekleme; araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilişkilidir" (Ekiz, 2009). Hem araştırmayı hızlandırmak hem de araştırmadaki 3. ve 4. sınıf öğrencilerine daha kolay ulaşılabilmesi amacıyla uygun durum örnekleme başvurulmuştur.

Araştırmaya ilkokul 3. ve 4. sınıfların tüm şubelerinin öğretmenleri dâhil edilmiştir ve öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

| Öğretmenler | Cinsiyet | Üniversite | Bölüm | Deneyim | Sınıf |
|-------------|----------|--------------------------|-------------|---------|----------|
| Ö1 | K | KTÜ | Sınıf Öğrt. | 14 | 3. sınıf |
| Ö2 | E | Erzincan Üniversitesi | Sınıf Öğrt. | 16 | 3. sınıf |
| Ö3 | K | Pamukkale Üniversitesi | Sınıf Öğrt. | 8 | 4. sınıf |
| Ö4 | E | KTÜ | Sınıf Öğrt. | 19 | 3. sınıf |
| Ö5 | K | KTÜ | Sınıf Öğrt. | 12 | 4. sınıf |
| Ö6 | E | KTÜ | Sınıf Öğrt. | 12 | 4. sınıf |
| Ö7 | E | Dokuz Eylül Üniversitesi | Biyoloji | 18 | 4. sınıf |
| Ö8 | K | KTÜ | Sınıf Öğrt. | 12 | 3. sınıf |
| Ö9 | E | Kafkas Üniversitesi | Sınıf Öğrt. | 11 | 4. sınıf |
| Ö10 | K | KTÜ | Sınıf Öğrt. | 12 | 3. sınıf |
| Ö11 | K | Hacettepe Üniversitesi | Tarih | 19 | 3. sınıf |
| Ö12 | K | Ağrı Eğitim Enstitüsü | Sınıf Öğrt. | 25 | 4. sınıf |

Öğretmenlere ait bilgilere bakıldığında; öğretmenlerin altısının Karadeniz Teknik Üniversitesi, diğerlerinin ise her birinin farklı üniversitelerden (Erzincan, Pamukkale, Dokuz Eylül, Kafkas, Hacettepe Üniversitesi) mezun olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 10'unun sınıf öğretmenliği mezunu olduğu görülürken, diğer ikisinin biyoloji ve tarih bölümünden mezun olduğu görülmektedir. Meslekteki deneyimleri 10-20 yıl arasında değişen 10 öğretmen ile 8 yıllık ve 25 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin okuttukları sınıflara bakıldığında altısının 3. sınıf, altısının ise 4. sınıf okuttuğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin soru sorma becerilerini ölçebilmek amacıyla ilkokul 3. ve 4. sınıf seviyesinde bilgilendirici, öyküleyici metinler ve şiir türündeki parçalar; çocuk

kitaplarından, daha önce hiç karşılaşmadıkları Türkçe ders kitaplarından ve yardımcı kaynak kitaplarından araştırılmıştır. Bu kitaplarda her sınıf düzeyine ve metin türüne ait dörder tane olmak üzere toplam 24 tane metin seçilmiştir. Seçilen metinler üçü ilkokul 3. sınıf, diğer üçü ilkokul 4. sınıf okutmakta olan toplam altı sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinden metinleri; Kocaarslan (2015) tarafından geliştirilen “Metin İnceleme Formu”na göre puanlamaları istenmiştir. Sınıf öğretmenleri tarafından incelenen toplam 24 metin, her sınıf düzeyinden ve metin türünden en fazla puan alan ikişer tane metine düşürülerek uzman görüşüne hazır hâle getirilmiştir. Geriye kalan 12 metin (4. sınıflar için bilgilendirici iki tane, öyküleyici iki tane, şiir iki tane; 3. sınıflar için bilgilendirici iki tane, öyküleyici iki tane, şiir iki tane) üç konu alanı uzmanının (iki ilkokuma yazma, bir Türkçe öğretimi) görüşüne sunulmuştur. Konu alanı uzmanlarından da Kocaarslan (2015) “metin inceleme formu”na göre metinleri değerlendirmeleri istenmiş ve değerlendirme sonunda en yüksek puanları alan her sınıf düzeyinden bir şiir, bir öyküleyici, bir de bilgilendirici metin kullanılmasına karar verilmiştir. İlkokul 3. sınıflarda bilgilendirici metin olarak yardımcı kaynaklardan alınan “Enerji Verimliliği”, öyküleyici metin olarak Necla İnce'nin yazdığı “Zengin Adam”, şiir türünde ise Şaban Karakuş'un yazdığı “Sağlık”; 4. sınıflarda ise bilgilendirici metin olarak “Sporun Amacı”, öyküleyici metin olarak “Keçi ile Eşek”, şiir türünde de Hasan Ali Yücel'in yazdığı “Saatim” parçalarına karar verilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda sınıf öğretmenleri ve konu alanı uzmanlarının görüşleri sonucu ilkokul 3. ve 4. sınıflara yönelik altı metin kullanılmıştır. Ayrıca bu metinler anlama düzeyine uygunluğuna göre değerlendirilmiş; her bilişsel düzeyde soru üretilebilip üretilemeyeceği konusunda altı sınıf öğretmeni ve üç konu alan uzmanı tarafından incelenmiş ve uzmanlar tarafından soru sorma becerisinin belirlenmesi için kullanılabileceğine karar verilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinden öğrencilerin ders esnasında soru sorma durumları ve kendilerinin de bu beceriyi geliştirmek için neler yaptıklarını belirleyebilmek adına yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme için Erdoğan'ın (2017) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde soru sorma becerilerinin incelenmesine yönelik yaptığı çalışmada kullandığı sorular kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmadaki veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Şubat-Mart ayları içerisinde toplanmıştır. Öğrencilerin soru sorma becerilerini belirleyip kıyaslayabilmek amacıyla yapılan bu araştırmada; ilkokul 3. ve 4. sınıf düzeylerine uygun bilgilendirici, öyküleyici metin ve şiir türündeki parçalar belirlendikten sonra okuldaki sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş, öğretmenlerin derslerini aksatmamak amacıyla ve gelmeyen öğrencilerin çalışmalarını tamamlayabilmeleri için haftada sadece bir türle ilgili soru sorma becerisine yönelik çalışma yapılması kararlaştırılmıştır. Öğrencilerden cinsiyet, sınıf; öğretmenlerden cinsiyet, mezun oldukları üniversite, bölüm, meslekteki çalışma yılları ile ilgili bilgiler

alınmıştır. Çalışmanın birinci haftasında 4. sınıflarda bilgilendirici metin olarak “Sporun Amacı”, 3. sınıflarda “Enerji Verimliliği” metni; ikinci haftasında 4. sınıflarda öyküleyici metin “Keçi ile Eşek”, 3. sınıflarda “Zengin Adam” metni; üçüncü haftasında 4. sınıflarda “Saatim”, 3. sınıflarda “Sağlık” şiiri ile ilgili soru sormaları ve sordukları soruları cevaplamaları istenmiştir. Cevap istenmesinin sebebi öğrenci ve öğretmenlerin sordukları soruların cevaplarının metinlerden mi istediği yoksa üst düzey düşüncelerine yönelik olarak yöneltilmiş sorulardan mı olduğunu belirlemek amacıyla. Erdoğan (2017) ilkokul öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metnin her biri için üç adet soru yazıp cevaplamaları için bir ders saati sürenin yeterli olduğunu belirtmiştir. Bunun üzerine öğrencilere her bir metinle ilgili soru sorup cevaplamaları için bir ders saati (40 dk.) süre verilmiştir. Her hafta bir metin türü için yapılan etkinlik üç hafta boyunca devam etmiş ve toplam üç ders saatinde (120 dk.) veriler toplanmıştır. Böylece etkinliğin yapıldığı gün okula gelmeyen öğrencilerin o hafta içinde uygun bir zamanda etkinliği tamamlamaları sağlanarak veri kaybı engellenmiştir. Öğrencilerin bütün hepsinin soru hazırlayabilmelerine rağmen yazısı okunamayan 11 3. sınıf, 12 4. sınıf öğrencisinin verileri çıkartılmış olup toplam 187 öğrenciden veri elde edilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerde hiçbir kayıp olmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere, öğrenci kelimesinin eş anlamlısı talebinin baş harfi ile sıra numarası (T1, T2, ...), öğretmenlere de öğretmen kelimesinin baş harfi ve sıra numarası (Ö1, Ö2, ...) verilerek kodlanmıştır.

Öğretmenlerle, öğrencilerinin soru sorma becerilerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada sorulan sorulara alınan cevapların yeterli olmadığı durumlarda yeni sorularla araştırmaya esneklik sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenlerden izin alınmış kendilerinin uygun oldukları tenefüs araları ve öğle aralarında her biri yaklaşık 10 dk. süren görüşmeler, 12 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Ses kayıt cihazı ile kayıt edilen görüşmeler yazıya geçirilmiş, çıktıları alındıktan sonra geri öğretmenlere dağıtılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yanlış belirttikleri veya o an akıllarına gelmeyen düşünceleri eklemelerine fırsat verilmiştir. İlkokul öğrencilerinin sordukları soruların sınıflandırılmasında içerik analizi, sınıf öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler betimsel analiz yardımı ile analiz edilmiş ve ne sıklıkta tekrar edildiği tablolarda gösterilmiştir. Araştırmacı tarafından analiz edilen veriler iki konu alanı uzmanı tarafından da analiz edilmiştir. Üç kodlamadaki güvenilirlik Miles ve Huberman (1994) formülüyle hesaplanmıştır. Kodlamalar arasındaki tutarlılığın %93 olduğu tespit edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolarda gösterilmiş, öğretmen görüşlerine tabloların altında açıklama olarak yer verilmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin sordukları soruların analizi de aynı yolla analiz edilmiş aralarındaki uyumun %88 olduğu görülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerin ürettikleri soru örneklerine de tablolarda yer verilmiştir.

Bulgular

İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre soru sorma becerilerini incelemek amacıyla yapılan araştırmada ulaşılan bulgular tablolarda gösterilmiştir.

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı ve Bilişsel Düzeylere Göre Farklılaşma Durumu

İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi bilgilendirici, öyküleyici metin türleri ile şiir türünde sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı frekans ve yüzdelerle gösterilmiştir (Bknz. Tablo 2.).

Tablo 2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Öğrenci Sorularının Dağılımı

| | 3. sınıf | | 4. sınıf | |
|-----------------------------|----------|-------|----------|-------|
| | f | % | f | % |
| Bilgilendirici Metin | | | | |
| 0. Geçersiz | 18 | 3,23 | 16 | 2,96 |
| 1. Hatırlama | 527 | 90,55 | 374 | 69,26 |
| 2. Anlama | 36 | 6,19 | 135 | 25,0 |
| 3. Uygulama | - | - | - | - |
| 4. Analiz | - | - | 2 | 0,37 |
| 5. Değerlendirme | - | - | 2 | 0,37 |
| 6. Yaratma | 1 | 0,17 | 11 | 2,04 |
| Toplam | 582 | 100 | 540 | 100 |
| Öyküleyici Metin | | | | |
| 0. Geçersiz | 4 | 0,69 | - | - |
| 1. Hatırlama | 570 | 97,94 | 505 | 93,52 |
| 2. Anlama | 7 | 1,20 | 21 | 3,89 |
| 3. Uygulama | - | - | 1 | 0,19 |
| 4. Analiz | - | - | - | - |
| 5. Değerlendirme | - | - | 6 | 1,11 |
| 6. Yaratma | 1 | 0,17 | 7 | 1,30 |
| Toplam | 582 | 100 | 540 | 100 |
| Şiir | | | | |
| 0. Geçersiz | 7 | 1,20 | 3 | 0,56 |
| 1. Hatırlama | 525 | 90,20 | 480 | 88,89 |
| 2. Anlama | 30 | 5,15 | 25 | 4,63 |
| 3. Uygulama | - | - | - | - |
| 4. Analiz | - | - | - | - |
| 5. Değerlendirme | 4 | 0,69 | 10 | 1,85 |
| 6. Yaratma | 16 | 2,75 | 22 | 4,07 |
| Toplam | 582 | 100 | 540 | 100 |

Öğrencilerin bilgilendirici metin, öyküleyici metin ve şiir türünde ürettikleri sorulara bakıldığında; ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin türünde en fazla “Hatırlama” düzeyinde (%90,55) soru sorabildikleri görülürken, %3,23’lük oranda sordukları soruların geçersiz olduğu (soru özelliği taşımayan ya da metinle alakası olmayan soru), %6,19 oranla “Anlama” düzeyinde ve %0,17 oranla ise “Yaratma” düzeyinde soru sorabildikleri; “Uygulama, Analiz ve

Değerlendirme” düzeyinde soru soramadıkları görülmektedir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ise bilgilendirici metin türünde %2,96’lık oranda soru soramamalarına rağmen uygulama düzeyi dışında diğer beş düzeyde soru sorabildikleri görülmektedir. Sordukları bu soruların en fazla “Hatırlama” düzeyinde (%69,26), sonra “Anlama” düzeyinde (%25,0), daha sonra “Yaratma” düzeyinde (%2,04), en az ise “Analiz ve Değerlendirme” düzeyinde (%0,37) soru sorabildikleri görülmektedir. Öyküleyici metin türünde ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yine bilgilendirici metinde olduğu gibi “Hatırlama, Anlama ve Yaratma” düzeyinde soru sorabildikleri ve sordukları soruların dağılımının da bilgilendirici metin türünde olduğu gibi neredeyse tamamına yakını (%97,94) “Hatırlama” düzeyinde, %1,20 oranında “Anlama” düzeyinde ve neredeyse yok denecek kadar az (%0,17) “Yaratma” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öyküleyici metin türünde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sordukları soruların tamamının geçerli olduğu ve bu soruların da “Analiz” düzeyi dışındaki beş düzeye dağıldıkları görülmektedir. Bu dağılımda en fazla paya “Hatırlama” (%93,52), sonra “Anlama” (%3,89), daha sonra “Yaratma” (%1,30) ve “Değerlendirme” (%1,11), “Uygulama” düzeyinin ise en az (%0,19) paya sahip olduğu görülmektedir. Şiir türüne bakıldığında; ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde sordukları soru düzeylerinin (Hatırlama, Anlama, Yaratma) dışında “Değerlendirme” düzeyinde de olduğu görülmektedir. Bu sorularda yine bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde olduğu gibi şiir türünde de en fazla paya (%90,20) “Hatırlama” düzeyi sorular sahiptir. Geri kalan paylar ise, “Anlama” (%5,15), “Yaratma” (%2,75), “Değerlendirme” (%0,69) şeklinde dağılmaktadır. Öyküleyici (Analiz) ve bilgilendirici (Uygulama) metin türünde bir düzeyde soru soramayan 4. sınıf öğrencilerinin şiir türünde iki düzeyde (Uygulama ve Analiz) soru soramadığı görülmektedir. Şiir türünde bilgilendirici metin türünde olduğu gibi geçersiz sayılan soruların (%0,56) olduğu da görülmektedir. Öğrencilerin sordukları soruların düzeylerine bakıldığında yine bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde olduğu gibi şiirde de en büyük orana (%88,89) “Hatırlama” düzeyindeki soruların sahip olduğu, bu düzeyi sırası ile “Anlama” (%4,63), “Yaratma” (%4,07) ve “Değerlendirme” (%1,85) düzeyinin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 2’den gerek ilkokul 3. gerekse 4. sınıf öğrencilerinin her üç türde de en fazla “Hatırlama” düzeyinde soru sorabildikleri görülürken, 3. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin türünde üç düzeyde soru sorabilmelerine rağmen, şiir türünde az da olsa “Değerlendirme” düzeyinde soru sorabildikleri görülmektedir. 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici (Uygulama) ve öyküleyici (Analiz) metin türünde bir düzeyde soru soramamalarına rağmen şiir türünde (Uygulama ve Analiz) iki düzeyde soru soramadıkları görülmektedir. Ayrıca ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin “Hatırlama” düzeyinde 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek oranda soru sorabildikleri görülürken, diğer düzeylerde 4. sınıf öğrencilerine göre daha az oranda soru sorabildikleri görülmektedir. Yalnız şiir türünde “Anlama” düzeyinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerine

göre %0,52'lik farkla daha fazla soru üretebildikleri görülmektedir. Bu bağlamda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin az da olsa 3. sınıf öğrencilerine göre daha üst düzeyde soru sorabildikleri sonucuna varılabilir.

İki sınıf düzeyinde de öğrencilerin sordukları soruların genellikle metinle ilgili 5N 1K soruları olduğu görülmektedir. Az da olsa metnin ana düşüncesini, kahramanlarını, başlığını belirlemeye, başlıklarla içeriklerin uygunluğunu değerlendirmeye, hangi metin türüyle yazıldığını belirlemeye, metindeki ana karakterler yerinde olsalardı neler yaparlardı gibi soru türlerine yönelik hazırlanan soru örnekleri tabloda gösterilmiştir (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Öğrencilerin Sordukları Sorulardan Örnekler

| 3. Sınıf | 4. Sınıf |
|--|---|
| Bilgilendirici Metin | |
| 1. Hatırlama | |
| Enerji nedir? (T31) | Metne göre spor ne demektir? (T97) |
| Binalarımıza ne yaptırmalıyız? (T48) | Sporcu eğer ne yapmazsa sakatlanabilir? (T172) |
| 2. Anlama | |
| Enerjiyi boşa harcadık mı ne olur? (T25) | Metnin ana düşüncesi nedir? (T162) |
| Metnin konusu nedir? (T70) | Yazar metinde neden bahsetmektedir? (T131) |
| 4. Analiz | |
| - | Bireysel ve takımla oynanan sporların farkları nelerdir? (T137) |
| 5. Değerlendirme | |
| - | İlk cümle abartılı cümle midir? (T165) |
| - | Metnin başlığı metne uygun mu? (T104) |
| 6. Yaratma | |
| Sizce metnin başlığı ne olmalı? (T19) | Metnin başlığını sen olsan ne yapardın? (T154) |
| - | Metne başka iki başlık bulunuz. (T168). |
| Öyküleyici Metin | |
| 1. Hatırlama | |
| Evi kimler basmış? (T28) | Hırsız adama neden gerçeği söylemiş? (T122) |
| Adam nasıl bir evde yaşamış? (T56) | Adam keçisini bulamayınca ne yapmış? (T140) |
| 2. Anlama | |
| Hikayenin konusu nedir? (T21) | Metnin kahramanı kimdir? (T136) |
| Metindeki ana karakter kimdir? (T10) | Bu metnin konusu ne? (T139) |
| 3. Uygulama | |
| - | Evinize hırsız girse ne yaparsınız? (T99) |
| 5. Değerlendirme | |
| - | Sizce bu metin öyküleyici mi bilgilendirici mi? (T100) |
| - | Siz bu adam gibi hırsızlık yapar mıydınız? (T160) |
| 6. Yaratma | |
| Siz olsaydınız hikayenin başlığını ne koyardınız? (T9) | Sence hikayenin başlığı ne olabilirdi? (T162) |
| Şiir Türü | |
| 1. Hatırlama | |
| Sağlığın kaç şartı vardır? (T17) | Şair saate benzer olarak ne yapmış? (T104) |
| Şiirin yazarı kimdir? (T66) | Şiir kaç dizedir? (T165) |
| 2. Anlama | |
| Şiirin ana duygusu nedir? (T49) | Şiirde ne anlatılıyor? (T147) |
| Şiirin konusu nedir? (T29) | Yedinci kıtada ne anlatılmak istenmiştir? (T133) |
| 5. Değerlendirme | |
| Şiiri beğendiniz mi, niçin? (T71) | Altıncı kıtada mecaz anlam var mıdır? (T156) |
| Sağlık şiirini yazan yazar nasıl biridir? (T68) | Şiiri sevdiniz mi? (T116) |
| 6. Yaratma | |
| Bu şiire üç başlık veriniz? (T46) | Şiire iki başlık bulunuz. (T135) |
| Bu şiirin konusu nedir? (T82) | Sen olsan şiirin başlığını ne koyardın? (T122) |

Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Sordukları Soruların Dağılımı, Sordukları Soruların Örnekleri

Araştırmanın bu bölümünde, sınıf öğretmenlerinin öyküleyici, bilgilendirici metin ve şiir türünde sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımına bakılmış ve sordukları sorulardan örnekler verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerinin sordukları soruların biliş düzeyi ve kendilerinin öğrencilerinin soru sorma becerisini geliştirmek amacıyla neler yaptıkları hakkında elde edilen verilere yer verilmiştir. Bunların yanında sınıf öğretmenlerinin soru sorarken kullandıkları kaynakların neler olduğu, öğrenci ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının bu beceriyi geliştirmeye ne kadar uygun olduğu ve öğretmenlerin öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılabilecek çalışmalar hakkındaki görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Sordukları Soruların Dağılımı ve Sordukları Soruların Örnekleri

| Öğretmenler | Soru Örnekleri | | |
|-----------------------------|----------------|-------|--|
| | f | % | |
| Bilgilendirici Metin | | | |
| 1.Hatırlama | 51 | 70,83 | Spor nedir? (Ö5) |
| 2.Anlama | 12 | 16,70 | Metnin ana fikri nedir? (Ö10) |
| 3.Uygulama | 1 | 1,39 | Spor yaparken yaptığınız ısınma hareketlerini gösteriniz? (Ö2) |
| 4.Analiz | 2 | 2,78 | Sporu kaç başlık altında toplayabiliriz? (Ö2) |
| 5.Değerlendirme | 3 | 4,17 | Spor boş zamanları değerlendirmek için mi yapılmalı? (Ö11) |
| 6.Yaratma | 3 | 4,17 | Sizce bu metnin başlığı ne olabilir? (Ö7) |
| Toplam | 72 | 100 | |
| Öyküleyici Metin | | | |
| 1.Hatırlama | 60 | 83,33 | Adam keşisini bulamayınca ne yapmış? (Ö1) |
| 2.Anlama | 4 | 5,56 | Metnin konusu nedir? (Ö6) |
| 4. Analiz | 1 | 1,39 | Metni giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ayırınız? (Ö2) |
| 3.Değerlendirme | 1 | 1,39 | Metnin başlığı içeriğine uygun mu? (Ö2) |
| 4.Yaratma | 5 | 6,94 | Siz olsaydınız nasıl çözüm getirirdiniz? (Ö5) |
| Toplam | 72 | 100 | |
| Şiir | | | |
| 1.Hatırlama | 51 | 70,83 | Sağlığın üç şartı nedir? (Ö9) |
| 2.Anlama | 11 | 15,28 | Şiirin konusu nedir? (Ö12) |
| 3.Uygulama | 1 | 1,39 | Öğleyi gösteren saat modelini çiziniz? (Ö2) |
| 4.Analiz | 2 | 2,78 | Öğle ile sabah neden farklı vakitlerdir? (Ö2) |
| 5.Değerlendirme | 4 | 5,56 | Şair neden böyle bir şiir yazmış olabilir? (Ö3) |
| 6.Yaratma | 3 | 4,17 | Şiire hangi başlık yazılabilir? (Ö8) |
| Toplam | 72 | 100 | |

Sınıf öğretmenlerinin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre; bilgilendirici metin türünde her düzeyde olduğu ve bu soruların dörtte üçe yakınının (%70,83) "Hatırlama" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu düzeyi sırası ile "Anlama" (%16,70), "Değerlendirme ve Yaratma" (%4,17), "Analiz" (%2,78) ve "Uygulama" (%1,39) düzeyleri takip

etmektedir. Sınıf öğretmenleri öyküleyici metin türünde, bilgilendirici metin türünden farklı olarak “Uygulama” düzeyinde soru sormadıkları, sordukları soruların ise en fazla %83,33'lük oranla “Hatırlama” düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin “Yaratma” (%6,94), “Anlama” (%5,56), “Analiz ve Değerlendirme” (%1,39) düzeyinde çok az soru üretebildikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin şiir türünde, bilgilendirici metin türünde olduğu gibi her düzeyde soru sorabildikleri görülmektedir. Sordukları soruların çoğunun (%70,83) bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde olduğu gibi “Hatırlama” düzeyinde olduğu görülmektedir. Diğer düzeylerde sordukları soruların oranına baktığımızda; %15,28 “Anlama”, %5,56 “Değerlendirme”, %4,17 “Yaratma”, %2,78 “Analiz” ve %1,39'luk oranla “Uygulama” düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu verilerden her üç türde (Bilgilendirici, Öyküleyici, Şiir) sınıf öğretmenlerinin alt seviyede sorular üretebildikleri, üst düzeyde fazla soru üretmedikleri sonucuna ulaşılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin sordukları soruların örneklerine bakıldığında; tanım cümlelerini belirlemeye, 5N 1K sorularına cevap almaya, metnin konusunun ve ana fikrinin ne olduğunu belirlemeye, yazılabilecek yeni başlıkları belirlemeye, başlığın içeriğe uygunluğunu belirlemeye, iki durum arasında kıyaslama yapmaya, model çizmeye, nasıl çözüm üretebileceklerine yönelik olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Sordukları Soruların Biliş Düzeyi, Öğretmenlerin Öğrencilerine Sordukları Soru Türleri, Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerini Geliştirme Çalışmaları

| | <i>Görüşler</i> | <i>Öğretmenler</i> | <i>f</i> |
|--|--|-----------------------------|----------|
| Sordukları Soruların Bilişsel Düzeyi | Bilgi düzeyinde basit sorular | Ö8, Ö10, Ö11, Ö7, Ö6, Ö2 | 6 |
| | Bilgi, kavrama, uygulama | Ö9, Ö3, Ö1 | 3 |
| | Analiz, sentez | Ö5 | 1 |
| | Bilgi de var, analiz, sentez de | Ö4 | 1 |
| Sordukları Soru Türleri | Metin tanıma, anlama, kavrama | Ö9, Ö3, Ö7, Ö5, Ö2, Ö8, Ö1 | 7 |
| | Uygulamaya yönelik sorular | Ö8, Ö1 | 2 |
| | Öğrencilerin yaşadığı çevre, durum, günlük yaşam | Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11 | 6 |
| Soru Sorma Becerilerini Geliştirme Çalışmaları | Hikâye tamamlama | Ö7, Ö11 | 2 |
| | Araştırma ödevleri | Ö1, Ö9 | 2 |
| | Merak duygularını geliştiriyorum | Ö3, Ö9 | 2 |
| | Metinle ilgili sorular üretme | Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 | 7 |
| | Cevabı verip soru üretme | Ö5 | 1 |
| | Soru sormaya cesaretlendirme | Ö2, Ö3, Ö8 | 3 |

Sınıf öğretmenlerinin altısı öğrencilerinin bilgi düzeyinde, üçü bilgi, kavrama, uygulama düzeyinde, biri analiz ve sentez düzeyinde sorular sorduğunu söylerken, biri öğrencilerinin bilgi, analiz ve sentez düzeyinde sorular sorduğunu ifade etmiştir.

Ö11: “Çok basit düzeydeler. En kolay okuma anlama etkinliklerini seçip uyguluyorum”

Ö7: “Sordukları soruların bilişsel düzeyine bakıldığında hâlâ daha başlangıçta oldukları görülüyor.”

Sınıf öğretmenlerinin çoğu, öğrencilerinin genellikle metin tanıma, anlama, kavrama türünde sorular sorduklarını ifade ederlerken uygulamaya yönelik fazla soru sormadıklarını dile getirmişlerdir.

Ö9: “Türkçe derslerinde mekân, kişi, olay tanımlayacak, olaylardan çıkarımlar yapacak, olayla ilgili derinlemesine düşünecek, öyle bir olayla karşılaştıklarında nasıl davranacaklarını anlamaya yönelik sorular soruyorum.”

Ö5: “Metinde 5N 1K soruları soruyorum...”

Öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmek için önerileri sorulan sınıf öğretmenlerinin yedisi metinle ilgili soru üretme çalışmaları yapılması gerektiğini ifade ederken; öğrencilere araştırma ödevleri verilmesi, hikâye tamamlama çalışmaları yaptırılması, öğrencilerin soru sormaya cesaretlendirilmeleri ve merak duygularını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini ifade eden sınıf öğretmenleri de olmuştur.

Ö8: “Genel olarak okuma anlama çalışmaları sırasında soru oluşturma çalışmaları da yaptırıyorum. Mesela sınıf içinde herkes metinle ilgili üç soru hazırlıyor. Ön sırada oturan soruyor arka sıradaki cevaplıyor.”

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Soru Sorarken Yararlandıkları Kaynaklar; Ders ve Çalışma Kitaplarının Soru Sorma Becerisine Etkisi, Öğrencilerin Soru Sorma Becerisini Geliştirmek İçin Öneriler

| | | <i>Görüşler</i> | <i>Öğretmenler</i> | <i>f</i> |
|--|---|--|---|----------|
| Soruların Alındığı Kaynaklar | | Ders kitabı | Ö1, Ö4, Ö7, Ö9 | 4 |
| | | Kaynak kitaplar | Ö11, Ö4, Ö10, Ö2, Ö5, Ö8, Ö6, Ö3 | 8 |
| | | Kendim hazırlıyorum. | Ö7, Ö1, Ö8, Ö5, Ö2, Ö6 | 6 |
| | | İnternet | Ö3, Ö10, Ö11 | 3 |
| Kılavuz Kitabı, Ders ve Çalışma Kitabının Etkisi | Olumlu | Öğrencilere model oluyor. | Ö4 | 1 |
| | | Metni kavrama anlama çalışmalarında faydalı | Ö7 | 1 |
| | | Her bilişsel alana yönelik soru var. | Ö9 | 1 |
| | Olumsuz | Hiçbir katkısı yok. | Ö5, Ö6, Ö11 | 3 |
| | | Herhangi bir çalışma yok. | Ö10 | 1 |
| | | Öğretmen ve öğrenciyi sınırlıyor. | Ö8 | 1 |
| | Hem Olumlu Hem Olumsuz | Düşünüp, yordayıp, analiz ediyor fakat kalıplaştırıyor. | Ö1 | 1 |
| | | Etkinlikleri zor anlıyorlar fakat soru sormalarını geliştiriyor. | Ö2 | 1 |
| | | Soru sorma becerisine katkısı var fakat etkinlikler yetersiz. | Ö3 | 1 |
| | Soru Sorma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler | | Sınıfta tartışma yöntemleri kullanılmalı. | Ö1, Ö9 |
| | | Hikâye tamamlama çalışmaları yapılmalı. | Ö10, Ö11 | 2 |
| | | Soru teknikleri ve çeşitleri hakkında bilgi verilmeli. | Ö1 | 1 |
| | | Araştırmaya teşvik edilmeli. | Ö9 | 1 |
| | | Yoruma dayalı sorularla karşılaştırılmalı. | Ö1 | 1 |
| | | Cesaretlendirilmeliler. | Ö2, Ö3, Ö5, Ö7 | 4 |
| | | Hayal güçleri sınırlandırılmamalı. | Ö3 | 1 |
| | | İlgilerini çeken metinler okutulmalı. | Ö4 | 1 |
| | | Ödüllendirilmeliler. | Ö5 | 1 |
| | | Sonuçlarını görmeliler. | Ö5 | 1 |
| | Bol bol kitap okumalıdır. | Ö6, Ö7, Ö10, Ö11 | 4 | |

Sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası derslerdeki soruları kaynak kitaplardan hazırladığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin altısı kendilerinin hazırlamış olduğu sorulardan sorduklarını ifade ederken, az sayıda sınıf öğretmeni de internetten faydalandığını belirtmiştir.

Ö3: *“Ders kitabı dışında kullandığım iki kaynak kitabım var. Onlardan yararlanıyorum. Bunlara ek olarak internetten farklı kaynaklardan da yararlanıyorum.”*

Ö9: *“Kaynak kitaplar ve bilgisayarda Eğitimhane’de bulunan etkinliklerden yararlanıyorum. Eğitimhane’de güzel etkinlikler oluyor.”*

Sınıf öğretmenlerinden beşi öğretmen çalışma ve ders kitaplarının öğrenci soru üretme becerilerini olumsuz etkilediğini belirtmiş olup, bu öğretmenlerin üçü gerekçe olarak kitapların soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik hiç katkı sağlamadığını göstermiştir. Bunun yanında çalışma ve ders kitaplarının soru üretme becerisini geliştirmede olumlu katkı sağladığını (n=3), hem olumlu katkısı olup hem de olumsuz etkisi olduğunu (n=3) belirten öğretmenler de olmuştur.

Ö10: *“Soru sormaya yönelik herhangi bir çalışma olduğunu düşünmüyorum.”*

Ö5: *“Öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirecek etkinliklere az yer veriliyor. Soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik tarzda olmuyor.”*

Öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmek için yapılabilecekler hakkında birçok görüş bildiren öğretmenlerin dördü öğrencilerin soru sormaya cesaretlendirmeleri, bol bol kitap okumaları, ikisi hikâye tamamlama, tartışma yöntemleri kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Ö5: *“Sorulan soruları övmeli, böyle bir soru sorduğu için soranı kutlamalıyız.”*

Ö6: *“Bol bol kitap okumaları gerektiğini düşünüyorum.”*

Tartışma

Araştırmada bilgilendirici, öyküleyici metin ve şiir türünde ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin “Hatırlama” düzeyinde soru sordukları görülmüştür. Araştırma sonuçlarında olduğu gibi birçok araştırmada öğrencilerin düşük bilişsel düzeyde sorular hazırladığı görülmüştür (Akyol, 2001; Aslan, 2011; Erdoğan, 2017; Yılmaz ve Keray, 2012). Ayrıca araştırmadaki sınıf öğretmenleri de öğrencilerinin derslerde düşük bilişsel düzeyde sorular üretebildiklerini ifade etmiştir. Tüm bunlara bakıldığında, öğrencilerin üst bilişsel düzeyde soru üretmedikleri görülmektedir. Oysa yapılandırmacı yaklaşımı temel alan program bilgi düzeyinden çok diğer düzeylere yönelik sorular hazırlanmasını kolaylaştırmaktadır (Çalışkan, 2011). Buna rağmen öğrencilerin soru sorma becerilerinin gelişmesini; ders kitaplarında düşük bilişsel düzeyde soruların bulunması (Çeçen ve Kurnaz, 2015; Kutlu, 1999; Sarar-Kuzu, 2013), kitaplardaki metinlerin daha çok ezbere yönelik sorulardan oluşması (Akyol, 2001), öğretmenlerin gerek derslerde gerekse sınav sorularında düşük bilişsel düzeyde sorular sorması (Akyol vd., 2013; Çintaş-Yıldız, 2015; Kocaarslan ve Yamaç, 2018) gibi etkenler engelliyor olabilir. Araştırmadaki ilkökul 4. sınıf öğrencileri az da olsa 3. sınıf öğrencilerine göre tüm düzeylerde soru

üretebilmelerine rağmen hem ilkököl 3. hem de 4. sınıf öğrencilerinin düşük bilişsel düzeyde soru ürettikleri görülmüştür. Araştırmada olduğu gibi birçok çalışmada da aynı sonuca ulaşılmıştır (Akyol vd., 2013; Aslan, 2011; Erdoğan, 2017). Öğrencilerin bilişsel gelişim olarak somut işlemler döneminde olması üst düzey soru üretememelerinin nedeni olabilir. Koray vd.'nin (2005) araştırmasında ise öğretmen adaylarının düşük düzeyli sorular sordukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yanında araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin ürettikleri düşük bilişsel düzeyli soruların başka araştırmalardaki öğretmenler tarafından da en çok üretilen düzeydeki sorular olduğu görülmüştür (Akyol vd., 2013; Baysen, 2006; Erdoğan, 2017). Oysa öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırmak ve üst düzey sorular sorabilmelerini sağlamak için öncelikle öğretmenlerin bu yeterliliğe sahip olması sonrasında öğrencilerine bu konulara yönelik etkinlikler yaptırılmaları gerekmektedir (Koray vd., 2005; Soleimani ve Kheiri, 2016). Çünkü en iyi düşünme iyi soru sayesinde olur (Shodel, 1995). Bu anlamda eğitim-öğretimin her aşamasındaki öğrenciler ve meslek hayatına başlayan öğretmenlerin gerek bilgisi gerekse tecrübesi artsa da soru sorma becerilerinin gelişmediği hala alt düzeylerde kaldığı görülmektedir. Bu yüzden programın, programın uygulayıcıları öğretmenlerin, öğretmenlerin kullandığı kitapların tekrar gözden geçirilmesi gerekebilir.

Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmek için metinle ilgili sorular üretmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Oysa metinler genellikle ezber sorularının yer aldığı kısımlardır (Akyol, 2001). Bunun farkına varamayan ve alt bilişsel düzeyde soru hazırlayabilen sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin sadece metni tanımaya, anlamaya ve kavramaya yönelik soru sorduklarını belirtmişlerdir. Hâlbuki öğretmenler, soru sorma becerisini önemseseler, sınıflarında soru sorma becerisinin gelişimine yönelik öğrencilerini yönlendirebilirler (Belcastro, 2017) ve soru sorma becerisinin gelişimine yönelik Türkçe derslerinde çalışmalar yapabilirler.

Araştırmadaki sınıf öğretmenleri ders ve çalışma kitaplarının öğrencilerinin soru sorma becerilerine hiçbir katkısı olmadığını, soru sorma becerilerini olumsuz etkilediğini, sınıf ortamında derslerde soru sormak için genellikle kaynak kitaplardan yararlandıklarını ifade etmiştir. Akyol vd. (2013) ile Ateş (2011) ise öğretmenlerin soru sormak için kılavuz kitaplardan yararlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Hâlbuki ders ve çalışma kitaplarının, öğrencilere soru sorma becerisi kazandırmada yetersiz olduğu (Erdoğan, 2017), hatta kılavuz, ders ve öğrenci çalışma kitaplarında bulunan soruların düşük bilişsel düzeyde hazırlandığı, öğrencileri ezbere yönlendirdiği birçok araştırmada tespit edilmiştir (Çeçen ve Kurnaz, 2015; Kutlu, 2009; Özdemir, Özdemir ve Çetinkaya, 2007; Sarar-Kuzu, 2013). Bu anlamda öğrenci kitaplarının hazırlanması, incelenmesi konusunda gerekli hassasiyetin gösterilmemesi öğrencilerin soru sorma becerisinin gelişmesinin önündeki engellerden biri olabilir.

Okullarda öğretmenler tarafından öğrencilerin soru üretme becerilerinin gelişimi için sadece soru sormaları istenmektedir (Yılmaz ve Keray, 2012). Araştırmadaki sınıf öğretmenleri ise

öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirebilmek için cesaretlendirilmeleri gerektiğini ve öğrencilerin de bol bol kitap okumaları gerektiğini belirtmişlerdir. Kitap okumalarının yanında farklı etkinlikler yapılması ve ailelerin çocuklarıyla ilgilenmeleri de öğrencilerin soru sorma becerilerinin gelişimi için gerekmektedir (Erdoğan, 2017). Bu bağlamda sadece öğrencilerin soru sorma girişiminde bulunmasının soru sorma becerisinin gelişimi için yeterli olmayacağı, öğrencilerin öğretmen ve aile gibi dış güçler tarafından desteklenmesi gerektiği düşünülebilir.

Öneriler

1. Öğrencilerin soru sorma becerilerinin gelişiminde büyük payı olduğu görülen sınıf öğretmenlerine soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.
2. Araştırmadaki öğretmenlere göre öğrencilerin soru sorma becerilerini olumsuz etkileyen ders ve çalışma kitapları tekrar gözden geçirilerek öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak düzenlenebilir.
3. Öğrencilerin soru sormaktan çekinmemeleri için onların cesaretlendirilmeleri gerekebilir. Konuyla ilgili olarak ailelere çocuklarının girişimci ve sorgulayıcı özelliklerinin gelişmesi için yapabilecekleri konusunda okullar aracılığıyla eğitimler verilebilir.
4. Okumanın insanlara kattığı birçok fayda bulunmaktadır. Okuma sayesinde öğrenciler yeni kelime, olay gibi birçok durumla karşılaşabilirler. Bilmediklerini öğrenmek için ise ailelerine, öğretmenlerine, konuyla ilgili uzmanlara sorular sorabilirler. Bu anlamda okuma alışkanlığı olan öğrencilerin soracağı soruların artacağından yola çıkarak, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılması için öğretmenlerin, ailelerin çalışmalar yapması gerekebilir.
5. İlkokulda, ortaokulda ve lisede okuyan öğrencilerin soru sorma becerilerine bakılarak bu becerinin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine doğru hangi bilişsel düzeylerde olduğu karşılaştırılabilir.
6. Soru sorma becerisinin kazandırılmasında büyük paya sahip öğretmenlerin neden bilgi düzeyinde sorular sordukları araştırılabilir.
7. Öğrencilerin soru sorma becerilerinin değişiminde anne, baba eğitim düzeyinin, yaşanılan yerleşim yerinin, okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama düzeyinin ne kadar etkili olduğunu ortaya koyabilecek nicel çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Akbulut, T. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin soru sorma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Allen, D. & Tanner, K. (2002). Approaches to cellbiology teaching: Questions about questions. *Cell Biology Education*, 1, 63-67.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., ... & Wittrock, M. C. (2001). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitim hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Belcastro, S. M. (2017). Ask questions to encourage questions asked. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 27(2), 171-178.
- Beyreli, L. & Sönmez, H. (2017). Bloom Taksonomisi ve yenilenmiş Bloom taksonomisi ile İlgili Türkiye'de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 213-229.
- Büyükalın, S. (2007). *Soru sorma sanatı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Carr, D. (1998). The art of asking questions in the teaching of science. *School Science Review*, 79(289), 47-50.
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R. & Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19, 13-27.
- Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72(1), 1-126.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 120-132.
- Çeçen, M. A. & Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/149862> sayfasından erişilmiştir.

- Çintaş-Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497.
- Davey, B. & McBride, S. (1986). Generating self-questions after reading: A comprehension assist for elementary students. *Journal of Educational Research*, 80, 43-46.
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim*, 181, 84-93.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 173-191.
- Eyüp, B. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Filiz, S. B. (2004). *Öğretmenler için soru sorma sanatı* (1. b.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Gunning, T. G. (2004). *Creating literacy instruction for all students in grades 4 to 8*. USA: Pearson.
- İşman, A. & Eskicumalı, A. (2001). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Hervey, S. (2006). *Who asks the questions? Teaching PreK-8*, 37, 68-69.
- Jesus, H. P. & Moreira, A. C. (2009). The role of students' questions in aligning teaching, learning and assessment: A case study from undergraduate sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 193-208. <https://doi.org/10.1080/02602930801955952>
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Educational reserach quantative, qualitative and mixed approaches: Mixed methods* (A. Türkdogan, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kelley-Mudie, S. & Phillips, J. (2016). To build a better question. *Knowledge Quest*, 44(5), 14-19.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kocaarslan, M. & Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448.
- Koç, M. (2007). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koray, Ö., Altunçekiç, A. & Yaman, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 33-39.

- Koray, Ö. & Yaman, S. (2002). Fen bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 317-324.
- Kracl, C. (2012). Review or true? Using higher-level thinking questions in social studies instruction. *The Social Studies*, 103, 57-60.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 14-20.
- Marbach-Ad, G. & Sokolove, P. G. (2000). Can undergraduate biology students learn to ask higher level questions? *Journal of Research in Science Teaching*, 37(8), 854-870.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1994). *Asking better questions*. Markham, ON: Pembroke.
- Otero, J. & Graesser, A. C. (2001). PREG: Elements of a model of question asking. *Cognition and Instruction*, 19(2), 143-175.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, M., Özdemir, O. & Çetinkaya, Ç. (2007, Kasım). *İlköğretim 1-5 sınıflar Türkçe çalışma kitaplarındaki soruların analizi*. İlköğretim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ankara.
- Özdemir, S. M., Altıok, S. & Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.
- Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Riazi, A. M. & Mosalanejad, N. (2010). Evaluation of learning objectives in Iranian high-school and pre-university English textbooks using Bloom's taxonomy. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(4), 1-16.
- Sarar-Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. B. Smith (Ed.), *Liberal education in a knowledge society* içinde (s. 67-98). Chicago, IL: Open Court.
- Shodell, M. (1995). The question-driven classroom: Student questions as course curriculum in biology. *American Biology Teacher*, 57(5), 278-81.

- Soleimani, H. & Kheiri, S. (2016). An evaluation of tefl postgraduates' testing classroom activities and assignments based on bloom's revised taxonomy. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 861-869.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şanlı, C. & Pınar, A. (2017). Sosyal Bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959.
- Tokatlı, E. (2016). *İmam-hatip liselerinde okutulan Arapça dersi yazılı sınav sorularının soru yazma ilkeleri ve Bloom taksonomisine göre analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ülger, Ü. (2003). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıflarda Türkçe dersi yazılı sınav soruları üzerine bir değerlendirme*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Watts, M., Alsop, S., Gould, G. & Walsh, A. (1997). Prompting teachers' constructive reflection: Pupils' questions as critical incidents. *International Journal of Science Education*, 19(9), 1025-1037. <https://doi.org/10.1080/0950069970190903>
- Wilson, L. O. (2001). *The second principle*. <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/> sayfasından erişilmiştir.
- Woodward, C. (1992). Raising and answering questions in primary science: Some considerations. *Evaluation & Research in Education*, 6(2-3), 12-23.
- Yekeler-Gökmen, A. D. & Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 726-739.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, E. & Keray, B. (2012). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 20-31.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-511.

Extended Summary

One of the aims of the Turkish Curriculum is to enable students to understand what they are reading and to evaluate and question it from a critical point of view (Ministry of National Education [MoNE], 2018). These inquiries occurs thanks to questions based on questioning for information, which intrigues the individual and awakens their thoughts and allows them to create knowledge in this way, which cannot be completed but is used to complete intellectually with the given information required (Akbulut, 1999). The questions are used to enable the development of the mental and sensory characteristics of the students, to build the preliminary information, to draw their attention to the

course, to draw their attention to a particular concept or subject, to increase their interest and curiosity in the subject, to identify their own inadequacies and facilitate their subsequent learning, to enable them to learn through discussions, to express their thoughts to stimulate high-level thinking skills, to provide a return to the teacher about students' learning situations (Akyol, 2001; Gunning, 2004; Kutlu, 2009). Teachers have an prominent role in gaining students' questioning skills. Firstly teachers know how to improve students' thinking skills (Kocaarslan and Yamaç, 2018), then prepare questions that will stimulate students' thinking skills during lessons and exams (Özden, 2009), to expand students' understanding, they should ask versatile, open-ended questions instead of short-answered questions, and improve students' ability to criticize, think, and develop evidence, making students willing to learn (Eyüp, 2012; İşman and ESKICUMALI, 2001). It should eventually give students opportunities to ask questions, and model them with the questions they ask to guide them through questions on how to establish meaning (Davey ve McBride, 1986; Hervey, 2006).

In developing higher-order thinking processes, the cognitive field classification that Bloom made in 1956 was mostly used (Sönmez, 2007). In this classification, the categories are sorted correctly, from concrete to abstract, and from simple to complex (Krathwohl, 2002). This classification is based on the way one create, evaluate, analyze, apply, understand, and remember (Anderson et al., 2001; Soleimani and Kheiri, 2016).

It is seen that the studies with primary school students are not much in the literature, and those that are only aimed at examining the questioning skills of the fourth graders for the types of narrative and informative texts (Erdoğan, 2017; Yekeler-Gökmen and Aktaş, 2021). Beside, it is seen that there is no research investigating the questioning skills of primary school students as a cross section study in the primary school 3rd and 4th grades. In this sense, this research is to compare the cognitive levels of 3th and 4th grade primary school students by reviewing their questioning skills according to the revised Bloom's taxonomy.

In this study, "case study" is used. 187 primary school students attending 3th and 4th grade in Trabzon province Maçka district are included in the research chosen by sampling research method, one of the survey sampling methods. Additionally, 12 teachers educating 3th and 4th grades participated chosen by case study sampling research method. Teachers and students were asked to prepare and answer informative, narrative text and poem type of questions to determine their questioning skills in the research. Also, semi-structured interviews were applied to get the ideas of teachers about their students' questioning skills and these interviews were analyzed by descriptive and content analyses.

In the study, it was seen that primary school 3rd and 4th grade students asked questions at the level of "Remembering" in the type of informative, narrative text and poem. As with the results of the

study, many studies have shown that their students don't prepare at a high cognitive level (Akyol, 2001; Aslan, 2011; Erdoğan, 2017; Yılmaz and Keray, 2012). In addition, in the study, the primary school teachers stated that their students were able to produce low cognitive level questions during the lessons. Having all this in mind, it is seen that the students are not able to generate questions at higher cognitive levels. There may be more than one reason for this. These reasons prevent students from developing their questioning skills; although the program based on the configurator approach makes it easier to prepare questions for other levels than the level of knowledge compared to the past; it may be that there are low cognitive questions in the prepared textbooks, that the texts in the books consist mostly of questions aimed at memorization, and that teachers ask questions at a low cognitive level in both lessons and exams (Akyol, 2001; Akyol et al., 2013; Çalışkan, 2011; Çeçen and Kurnaz, 2015; Çintaş-Yıldız, 2015; Kocaarslan and Yamaç, 2018; Kutlu, 1999; Sarar-Kuzu, 2013).

Although primary school 4th graders in the study were able to generate questions at all levels compared to 3rd graders, it was observed that both elementary and 4th grade students produced questions at low cognitive levels. As in this study, the same conclusion was reached in many studies. (Akyol et al., 2013; Aslan, 2011; Erdoğan, 2017). Koray, Altunçekiç and Yaman's, (2005) research concluded that teacher candidates asked low-level questions. In addition to teacher candidates, low cognitive level questions produced by classroom teachers in the study were found to be the most commonly produced by teachers in other studies (Akyol et al., 2013; Baysen, 2006; Erdoğan, 2017). However, in order to give students higher-order thinking skills and to enable them to ask high-level questions, teachers must firstly have this qualification and then have their students carry out activities for these subjects (Koray et al., 2005; Soleimani and Kheiri, 2016) because the best thinking is thanks to the good question (Shodel, 1995). In this sense, it is seen that although the knowledge and experience of the students and teachers who started their careers at all stages of education have increased, their asking skills have not improved and still remain at the lower levels. Therefore, it may be necessary to review the books used by the program' practitioners, and teachers.

Primary school teachers have stated that students need to generate questions about the text to improve their questioning skills. However, texts are usually the parts where there are questions of memorization (Akyol, 2001). Classroom teachers who did not realize this and were able to prepare questions at the lower cognitive level stated that their students only asked questions to recognize, understand, and comprehend the text. However, teachers, if they care about the ability to ask questions, can guide their students towards the development of the ability to ask questions in their classrooms (Belcastro, 2017), and they can study in Turkish courses for improving of their questioning abilities.

The primary school teachers in the study stated that the textbooks and study books contributed nothing to their students' questioning skills, on the contrary negatively affected their ability to ask questions, and they often used source books to ask questions in classrooms. Akyol et al. (2013) and Ateş (2011) concluded that teachers used guidebooks to ask questions. However, it has been found in many studies that textbooks and study books are not effective in improving students' questioning skills (Erdoğan, 2017); even the questions in the course and student workbooks are prepared at a low cognitive level and direct students by heart (Çeçen and Kurnaz, 2015; Kutlu, 2009; Özdemir, Özdemir and Çetinkaya, 2007; Sarar-Kuzu, 2013). In this sense, the lack of sensitivity in the preparation and examination of student books may be one of the obstacles to the development of students' questioning skills.

In schools, students are only asked to enquire, but this might not be enough to develop students' questioning skills (Yılmaz and Keray, 2012). The primary school teachers in the study stated that students should be encouraged to improve their questioning abilities and that students should read a lot of books. In addition to reading books, different activities are required and families should take care of their children for improving of the their questioning skills (Erdoğan, 2017). In this sense, it can be considered that only the attempt of students to ask questions will not be enough for the development of the ability to ask questions, but students should be supported by external forces such as teachers and families.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 14.02.2022 tarih ve E-81614018-000-2200007431 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Etkileşimli Defter Deneyimleri*

Elementary School Fourth Graders' Interactive Notebook Experience

Gülcihan Oral, Özlem Baş

Yazar Bilgileri

Gülcihan Oral 
Öğretmen, Hacettepe
Üniversitesi, Sınıf Eğitimi,
guloralcihan@gmail.com

Özlem Baş 
Doç. Dr., Hacettepe
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Sınıf Eğitimi,
ozlembas@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Bu araştırma ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde etkileşimli defter kullanımına ilişkin deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma nitel araştırma deseninde eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırma Edirne'de bir devlet okulunda, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle 25 öğrenci ile bireysel ve yüz yüze olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları; öğrencilerin Türkçe dersinde etkileşimli defter kullanımından hoşlandıklarını, defterin derse olan ilgiyi arttırdığını, öğrencilerin konuları daha iyi anladıklarını ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan 25 öğrencinin tamamı etkileşimli Türkçe defter kullanımına devam edilmesini istemiştir. Defterin bir ürüne dönüşerek öğrenciler tarafından saklanacağı, konu tekrarı yapacakları, çalışmalarından bir hatıra olduğu tespitleri ile defterin bittikten sonra 25 öğrencinin tamamının etkileşimli defter kullanımına değer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler etkileşimli defter kullanırken problem yaşamadıklarını, defterde değiştirmek istedikleri bir çalışma olmadığını dile getirmiş, etkileşimli defter kullanımının kolay olduğunu belirtmişlerdir. Etkileşimli Türkçe defterinde öğrencilerin en çok ilgilerini çeken bölümün ham bilginin ürüne dönüştürüldüğü defterin sol kısmı olduğu tespit edilmiştir. Bu kısımda konular işlenirken öğrenci ve materyal arasında ortaya çıkan etkileşim somutlaştırılmayı sağladığından yaratıcılığı geliştirmiş, öğrencinin defter kullanıma olumlu bakış açısı kazanmasını sağlamıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Etkileşimli Defter
Türkçe Öğretimi
Türkçe Dersi Uygulamaları
Motivasyon

Keywords
Interactive Notebooks
Teaching Turkish
Implementations in Turkish
Classes
Motivation

Makale Geçmişi
Geliş: 30.06.2022
Düzeltilme: 22.08.2022
Kabul: 01.10.2022

ABSTRACT

This paper aims to reveal the fourth graders' experiences of interactive notebook practice used in elementary school Turkish classes. The study was carried out as action research in qualitative research design. The research was carried out in a public school in Edirne with 25 students selected with convenience sampling method through individual and face-to-face semi-structured interviews. The data were analysed by content analysis. The results demonstrated that students enjoyed the interactive notebook, the notebook increased interest in Turkish classes, and the students understood the subjects better due to using the interactive notebook. It was concluded that it was an implementation that should continue in Turkish classes, that notebooks were turned into products which could be preserved by students and through which students could revise what they had learnt. The students said that they did not have any problems using interactive notebooks, and that they did not have parts that they wanted to change in their notebooks, and they also found the implementation easy and simple. The part that attracted their interest the most in interactive Turkish notebook implementation was the left-hand side of their notebooks- the place where raw knowledge was turned into a product. The part developed meaning and creativity and helped students to gain positive perspectives because making subjects interactive enabled them to concretize the subjects.

*Bu makale birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirilen proje çalışmasından üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Oral, G. & Baş, Ö. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin etkileşimli defter deneyimleri. *TEBD, 20*(3), 866-887. <https://doi.org/10.37217/tebd.1138368>

Giriş

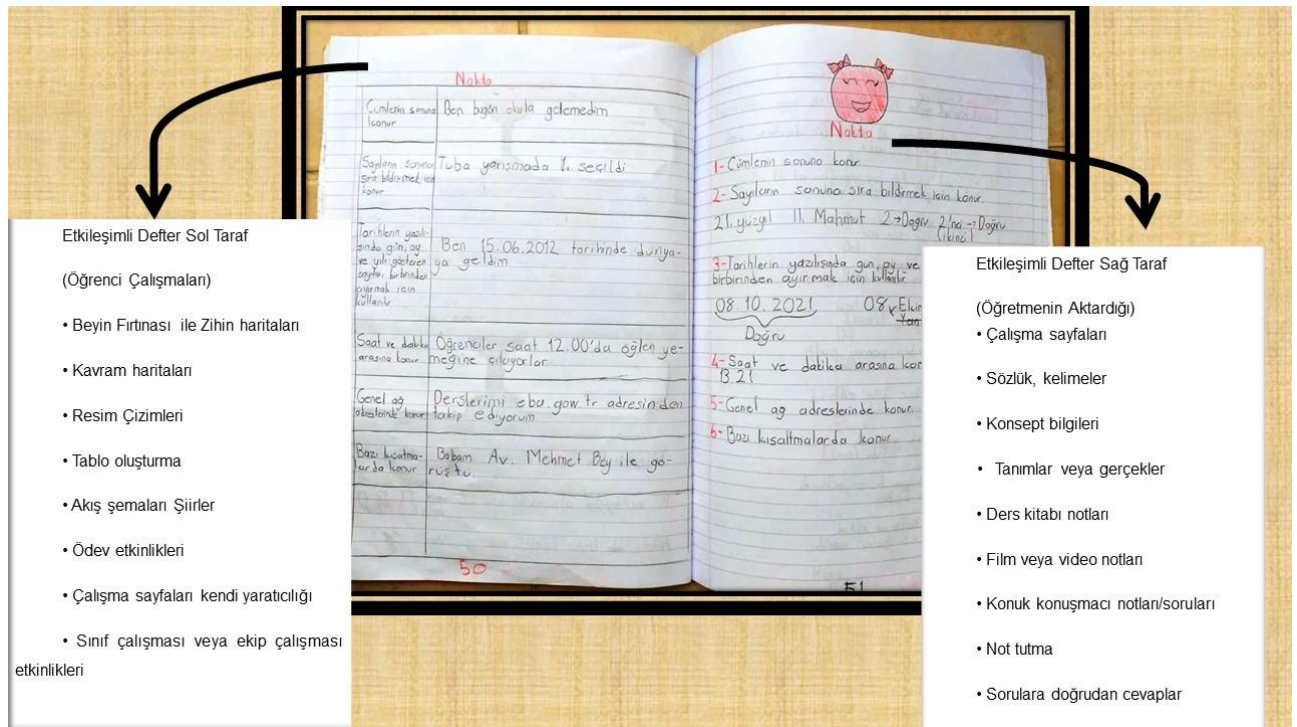
Devletimizin birliği ve varlığının teminatı olarak ana dil Türkçenin eğitimi büyük önem taşımaktadır. Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanımının ilkokul yıllarından itibaren sevdirmesi ve temel kurallarının etkili öğretilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle ilkokul öğretmenlerine büyük bir görev düşmekte ve sınıf öğretmenleri ders etkinliklerini tasarlarırken bu hususta bilinçli olmalıdırlar.

Dil ğretiminde sınıf içi çalışmalarda çeşitli görevler ve dil ödevleri ile ana dil ğretimi etkinlikleri yapılmalıdır. Bada ve Olesgun'a (2015) göre öğretmenlerin bilgiyi basitçe aktaramaması önemli bir sorundur. Öğrenciler bilgiyi keşfetmekte ardından bilgiyi dönüştürerek bu bilgiyi eskileriyle karşılaştırmaktadır. Böylece yapılandırmacı yaklaşım ile öğrencinin öğrenme süreci boyunca aktif olması sağlanmaktadır. Yapılandırmacı ğrenme yaklaşımı bilginin ğrenci tarafından düzenlendiğini, farklı biçimlerde somutlaştırılarak birbirleriyle uyumlu kısımlarının zihinde onaylandığı ve buna paralel olarak süreçte bireyin bu bilgileri harmanlamasında çok büyük değişiklere sahip olduğunu belirtmektedir. Bilginin yapılandırılması yaklaşım olarak Koç ve Demirel (2004) tarafından epistemolojik bir bakış açısı olarak ele alınmıştır (s. 178). Öğrencilerin bilgiyi yapılandırması süreç gerektirir, bu nedenle Arslan'a (2009) göre Türkçe derslerinde verilmek istenen kazanımlar süreç değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilmelidir. Yapılandırmacı yaklaşım ile ders işlenirken sınıf içi etkinliği arttıracak hususlara önem verilmelidir. Öğrencilerin sınıfta etkin olmasını ve bunun yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğrenme öğretme sürecine yansımalarını farklı araştırmacılar şu Şekilde ele almışlardır: Türkçe dersinde hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve lme ve değerlendirme aşamalarında her öğrencinin etkin duruma gelmesi için ğretmen dersini organize etmelidir (Güneş, 2009). Böylece zerk öğrenme sağlanacaktır çünkü öğrenmenin sorumluluğunu alan, kendi bilgilerini denetleyen aynı zamanda değerlendiren, amaçlarını ve hedeflerini bilen, anlayan, anladıklarını uygulayan, bireysel hızında ilerleyen öğrenciler özerk öğrenen öğrencilerdir (Tok, 2011). Yaşam boyu öğrenen öğrencilerin yetiştirilmesi için özerk öğrenmenin tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir (Yurdakul, 2016, s. 78).

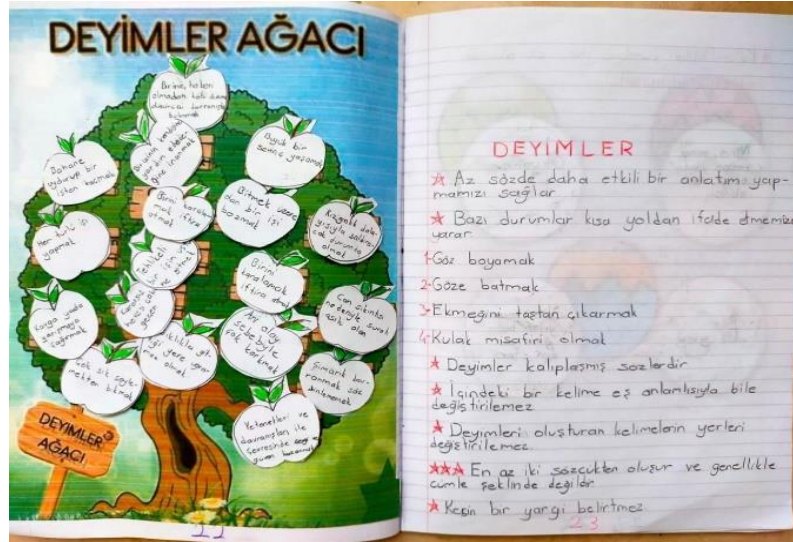
Derslerde işlenen her etkinliğin bir önceki etkinlikten farklı düzenlenmesi önem arz eder. Böylece ğretme öğrenme sürecindeki tekdüzeliğin ve sıkıcılığın önüne geçilecektir (Demir ve Yapıcı, 2007). Etkileşimli defterler, sınıf içinde farklı etkinliklerle öğrenciyi aktif kılacak bir uygulamadır. Etkileşimli defter; öğrencilerin iş birliği yapmak, düşüncelerini gözden geçirmek ve etrafındaki dünya anlayışını derinleştirmek için kullandıkları bir araçtır. Hem öğrenilen içeriği (girdi) hem de kazanılan yansıtıcı bilgiyi (ıktı) gösteren, yıl boyunca bir öğrencinin çalışmasının en yüksek noktasıdır (Marcarelli, 2010, s. 2). Bazı araştırma sonuçlarında etkileşimli defterin öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine yani çoklu zekâya hitap ederek konuları anlamasında olumlu sonuçlar ortaya koyduğu

bunun sebebi ise öğretmenlerin çekici, rahat ve farklı türde uyarılarla öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için ders planlaması yapmalarıdır (Wist, 2006, s. 30). Etkileşimli defter çalışmaları çoklu zekâ yaklaşımına dayanmaktadır (Endacott, 2007). Çoklu zekâ yaklaşımının öğrenme modeli etkinlikleri, etkileşimli defterler çalışmalarını desteklemektedir. Etkileşimli defter sağ ve sol kısımlarıyla birbirinden ayrılmış bir defterdir. Sağ kısım öğretmen tarafından ders esnasında öğrenciye sunulan bilgilerin deftere aktarılması için kullanılmaktadır. Sol kısım ise öğrencini, sağ tarafta öğretmenin sunduğu bilgileri tablolar, şemalar, grafik düzenleyiciler, haritalar, şarkılar, şiirler gibi yollarla yaratıcılığını kullanarak yeni bir biçime dönüştürdüğü bölümdür (Endacott, 2007; Wist, 2006). Defterin sol bölümünde öğrenciler normal işlenişin ötesine geçerek dersi daha iyi anlamak için içeriği yeni bir biçime dönüştürürler (Jaladanki, Bhattacharya, 2015; Wist, 2006). Mallozzi'ye (2013) göre etkileşimli defterler, öğrendiklerini kaydetme ve yansıma yoluyla çalışmalarını anlamlı şekillerde bireysel olarak yeni bir biçime dönüştürme fırsatları sunan üst bilişsel öğretim araçlarıdır.

Şekil 1 ve 2'de etkileşimli not defterinin her iki tarafındaki içerik aracılığıyla ne tür bilgilerin gösterilebileceğine ilişkin bir örnek verilmiştir.



Şekil 1. Etkileşimli Türkçe Defteri



Şekil 2. Ekileşimli Türkçe Defteri

Etkileşimli defterler not alma, kavram haritalama ve bilginin başka bir biçime dönüştürülmesi gibi öğretim stratejilerinin yanı sıra öğrencilerin en iyi nasıl öğrendiğine dair araştırmalara dayanmaktadır (Wist, 2006, s. 6). Etkileşimli defterler ile çalışmak için ayrıntılı araç gereç gerekmemektedir (Wilson, 2015). Marcarelli'ye göre (2010) etkileşimli defterler, öğretimi zenginleştirmekte, öğrenci başarısını ve iletişimini geliştirmekte, eğlenirken çalışmayı sevdirmekte, öğrencilerin gururlanmasını sağlamakta, öğrenmeyi içselleştirmekte, mantıklı yazma, organize olma ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmektedir. Williams, Dibella, Bruner ve Baker (2016) etkileşimli defterlerin, sınıfta öğrenmeyi özendirmek için kullanılacak çeşitli uygulamalarından bahsetmektedir. Etkileşimli defter bir dersteki yazılı, sözlü ve açıklayıcı formlar aracılığıyla metinle etkileşimi arttırmaktadır. Okul ve ev arasında ödev sistemi için de etkileşimli defterler özendiricidir. Öğrencilere kendi defterlerini oluşturmak sorumluluk kazandırır. Hem öğrenciler hem de öğretmenler, etkileşimli defterin sağladığı değerlendirme ve yansıtma ile değerlendirmeye dönük anlayış geliştirmektedirler. Öğrencilerin çalışmaları etkileşimli defterlerde saklanır; defter öğrenme etkinliklerinden elde edilen bilgilere, kolay ulaşmak için öğrenenlerin zihinlerinde depolanmaktadır. Etkileşimli defterler, öğrencinin iletişim kurma, sorumluluk alma, değerlendirme süreci boyunca etkin bir öğrenci olma ve bilgiyi düzenleme yeteneğini geliştirir. Etkileşimli defter kullanımına yönelik araştırmalar etkileşimli defterin; öğrencilerin yazma becerisi üzerinde olumlu bir etki yarattığı, öğrencilerin sınavlara çalışmasında kolaylık sağladığı, bilimsel kavramların öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını sağladığı, devamsızlıktan sonra eksikliklerin daha kolay tamamlandığı, defterin öğrencileri motive ettiği, öğrenmede kontrolün öğrencilerin elinde olduğu, öğrencilerin anlamlı öğrenmeye değer verdiği aynı zamanda öğrenmelerini kontrol etmek için gereken bilgi ve becerilerin farkına vardığını böylece öğrencilerin kendilerine güvenmelerini ve odaklanmalarını sağlayarak başarılarını artırdığı, bilgiyi dönüştürerek gerçek öğrenmenin gerçekleştiğini ortaya

koymuştur (Braxton, 2010, s. 79; Johnson, 2013, s. 41; Lauterbach, 2016, s. 25; Morton, 2017, s. 25; Waldman ve Crippen, 2009; Yi, 2012, s. 20).

Marcarelli (2010) etkileşimli defterlerde kullanılan stratejilerin çoğunun (sorgulama, özetleme, analiz etme, görselleştirme, ikili tartışmalar, değerlendirme, bağlantı kurma, yorumlama, paylaşma gibi) tüm disiplinler için geçerli olduğunu söylemektedir (s. 163). Öğrencilerin en çok kullandıkları yöntemlerin başında yazıların altını çizme ve dikkati yoğunlaştırma gelirken en az bilgi şeması oluşturma ve tablolştırmanın kullanıldığı belirlenmiştir (Gürsel ve Akçay, 2021). Öğrenme-öğretme süreci boyunca etkinliklerin bilgi ve kavrama basamaklarında kalmaması için öğrenmeyi öğrenme, kendini yönlendirme, medya okuryazarlığı, esneklik ve uyum becerilerini kazandırıcı, destekleyici teknolojilerin kullanımını sağlayan, sorgulama ve probleme dayalı yaklaşımları ve üst düzey düşünme becerilerini birleştiren yenilikçi öğrenme etkinlikleri artırılmalıdır (Erdamar ve Barası, 2021).

Alanyazın (Mallozzi, 2013; Marcarelli, 2010; Wist, 2006; Yaylak, 2020; Yi, 2012) etkileşimli defteri öğrencilerin aktif olarak bilgiyi yapılandırdığı, aynı zamanda ürün olarak süreç değerlendirmeyi kapsayan defter olarak tanımlamaktadır. Bu durumda etkileşimli Türkçe defteri kullanımı 2019 Türkçe Dersi Programı'nın beklentilerini desteklemektedir. Yurt dışında etkileşimli defter çalışmalarının öğrencinin öğrenmesini desteklediğine dair araştırmalar yer alır (Braxton, 2010; Johnson, 2013; Lauterbach, 2016; Marcarelli, 2010; Morton, 2017; Waldman ve Crippen, 2009; Wilson, 2015; Yi, 2012; Young, 2003). Ayrıca Türkiye'de Yaylak (2020) tarafından yürütülen etkileşimli sosyal bilgiler defteri kullanımının öğrencilerin öğrenmelerini destekleyerek, üretkenliğe geçişine katkı sağladığını ortaya koyduğu bir araştırmasına rastlanmıştır.

Türkiye'de etkileşimli defter kullanımı gerek alanyazında gerekse uygulamada çok bilinen bir etkinlik değildir. Öğretmenlerin kişisel inisiyatifine kalmış olan etkileşimli defter uygulamalarıyla ilgili örnekler sunan araştırmaların hem teorik hem de pratikte yaygınlaşması önem arz etmektedir. Bu nedenle araştırmanın etkileşimli defterin sınıf içi kullanımı konusunda öğretmenlere örnekler sunacağı ve Türkçe öğretimi alanyazınında bu konuya dikkat çekeceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde etkileşimli defter kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri etkileşimli Türkçe defteri kullanırken;

- 1) Hissettikleri duygular nelerdir?
- 2) Yapılan etkinliklerin faydalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) Karşılaştıkları problemler nelerdir?

Yöntem

Sosyal bilimlerdeki araştırmalarda çalışılan olay ve olgular kendi ortamları içinde incelenmekte ve araştırmacı bu olay ve olguları ayrıntılı bir biçimde ve derinlemesine açıklamaya, yorumlamaya çalışmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 27). Bu araştırma nitel araştırma modeliyle desenlenmiştir. Nitel araştırma, bir sahanın ya da sosyal hayatın bir bölümüyle uzun süreli ve yoğun bir etkileşim süreciyle gerçekleştirilir. Sözü edilen süreçler bireylerin, grupların, toplumların ve örgütlerin gündelik yaşamlarını sergilemektedir (Miles ve Huberman, 2021). Araştırma, eylem araştırması olarak yrtlmştr. Yıldırım ve Şimşek (2021) eylem araştırmasını, bir okulda çalışan yönetici, ğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlar. Eylem araştırmasında uygulama içinde yer alan bireyler kendi doğal ortamları içinde uygulama sürecini doğrudan gözleyebilme, sürece uygun veri toplama yöntemleri belirleyebilme, toplanan verileri analiz sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre yeniden veri toplama gibi kararları esnek bir yapı içinde alabilme olağanına sahiptirler (s. 320). Bu araştırmada etkileşimli Türkçe defterinin dördüncü sınıftaki kullanımına ilişkin yapılan çalışmalar örneklerle betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya 25 ilkokul 4. sınıf ğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme esas alınmıştır. Araştırmacı alışmayı Edirne'nin Uzunköprü içesinde bir devlet okulunda kendi sınıfındaki öğrencilerle yürütmüştür.

Araştırma Süreci ve Verilerin Toplaması

Araştırma 2021-2022 eğitim ğretim yılında Edirne'nin bir devlet ilkokulunda dördüncü sınıf öğrencileriyle yrtlmştr. Araştırma sürecinde Şubat-Mayıs 2022 döneminde işlenmesi gereken konular etkileşimli defter uygulamalarına dönüştürülmüştür. Araştırmacının kendi sınıfında bulunan 25 ğrenci etkileşimli defter oluşumunu ilk defa deneyimlemiştir. Katılımcılar ile kırk ders saati etkileşimli defter çalışması yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği kazanımlar ve ders kitabı metinleri doğrultusunda araştırmacı tarafından çalışma planı oluşturulmuştur. Bu plan süresince yirmi ders saati araştırmacının yönlendirmesiyle, kalan yirmi ders saati de öğrencilerin bireysel olarak etkileşimli defter kullanımı sağlanmıştır. Etkileşimli defter kullanımda araştırmacı olan sınıf ğretmeni tarafından anlatılan konunun defterin sağ bölümüne katılımcı tarafından not alınması, sol bölümde ise tablolar, çizelgeler, grafik düzenleyicileri, renkli sayfalar, resimler, boyamalar, kes yapıştır, cep oluşturma, kğit katlama gibi çalışmalarla verilen ham bilginin uygulamaya

dönüştürülmesi hedeflenmiştir. Bu defterin ürün odaklı olmasındaki amaç bilgiyi transfer edip katılımcının kendi belirlediği, etkileşimli bir çalışma oluşumu gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin etkileşimli defter uygulaması ile üretici boyutuna geçmeleri hedeflenmiştir. Etkileşimli Türkçe Defteri (ETD) kullanımı başlangıçta araştırmacı tarafından yönergelerle yapılırken süreç ilerledikçe öğrenciler bağımsız olarak defterlerini etkileşimli biçime dönüştürmüştür. Bu süreçte araştırmacı öğrencilerin fikirlerinin ve ürünlerinin ortaya çıkması için destekleyici olmuştur. ETD için özel bir materyal gerekmemektedir; öğrenciler kullanmak istedikleri araç gereçleri yanlarında getirmiştir.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda kullanılan sorular alanında uzman (biri Prof. Dr. ve biri Doç. Dr.) iki akademisyen ve iki öğretmen (sınıf eğitimi alanında 10 yıl tecrübesi olan sınıf öğretmeni) olmak üzere dört uzmandan görüş alınıp uygulanmıştır. Görüşme öncesinde öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmış ve öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. ETD kullanımının herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulmayacağı öğrenci ve velilere açıklanmıştır. Öğrencilerle birebir görüşmeler etkileşimli defter uygulaması bittikten sonra yapılmıştır. Öğrencilerin kendi tercih ettikleri zaman diliminde ve sessiz bir ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler eğitim öğretimi aksatmamıştır. Görüşmeler ortalama 8 ile 10 dakika sürmüştür ve ses kaydı alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşme kayıtlarının gizliliği ve güvenilirliğine yönelik gerekli önlemler alınmıştır. Katılımcıların gizliliğini sağlayabilmek için Ö1, Ö2 şeklinde katılımcı sayısı kadar kodlama yoluna gidilmiştir.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma 05.02.2022 tarih ve 00002017503 sayılı Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu izni ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Araştırmanın yazım sürecinde bilimsel ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Öğrencilerle yapılan birebir görüşmeler sonucunda toplanan veriler üzerinde hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Öğrenci görüşlerinin tamamı araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Problemi ve Görüşme Sorularının İlişkisi

| <i>Araştırma Alt Problemleri</i> | <i>Görüşme Soruları</i> |
|--|--|
| Dördüncü sınıf öğrencilerinin etkileşimli Türkçe defteri kullanımda hissettikleri nelerdir? | 1. Etkileşimli Türkçe defter kullanımını nasıl buldun? 2. Etkileşimli Türkçe defter kullanmadan önce neler hissettin? 3. Etkileşimli Türkçe defter kullanım esnasında neler hissettin? 4. Etkileşimli Türkçe defter kullanımı ile ilgili hoşlandığın yönler nelerdir? 5. Etkileşimli Türkçe defter kullanımı ile ilgili hoşlanmadığın yönler nelerdir? |
| Dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde etkileşimli defterin kullanımının faydalarına ilişkin görüşleri nelerdir? | 6. ETD kullanımı ile Türkçe dersine olan ilgini nasıl tarif edersin? 7. Türkçe ders konularını öğrenmede ETD sana nasıl bir katkı sağladı? (ETD kullanımı ile Türkçe dersi konularının anlaşılabilirliği hakkında ne düşünüyorsun? ETD kullanımının sana ve arkadaşlarına katkısı olduğunu düşünüyor musun? Nasıl bir katkı sağlamıştır?) 8. Türkçe ders konularını öğrenmede ders dışındaki zamanlarda etkileşimli defterini nasıl kullandın? 9. ETD bittikten sonra defterinin senin için önemi nedir? 10. ETD Türkçe derslerinde kullanmaya devam etmeye ilişkin görüşlerin nelerdir? |

| | |
|---|---|
| Dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde etkileşimli defteri kullanımı sırasında yaşadıkları problemler nelerdir? | 11. En çok ve en az ilgini çeken etkileşimli defter kullanımı hangisiydi, neden? 12. Sana göre, ETD ile çalışmanın zorluk derecesi nedir? 13. Etkileşimli Türkçe defter kullanımı sırasında seni zorlayan çalışmalar oldu mu? Hangi çalışmalar seni zorladı? Zorlandığın çalışmaların nasıl değişmesini isterdin? |
|---|---|

Verilerin Analizi

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanan görüşme verileri araştırmacılar tarafından içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir aynı zamanda önceden belirgin olamayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 243). Verilerin analizinde öncelikle görüşme sırasında katılımcılardan alınan ses kayıtları yazılı belge hâline getirilmiştir. Veriler kodlanarak kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Temalar düzenlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır. Nitel araştırmalarda veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamındadır. Her nitel araştırma farklı özelliklere sahiptir. Veri analizi de birtakım yeni yaklaşımları gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 239). İçerik analizi, belirli kuralları olan kodlamalarla bir metnin bazı kelimelerinin daha küçük içerik bölümleri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 253).

Geçerlik ve Güvenirlik

Tablo 2’de belirtildiği gibi araştırma verilerinin toplanması ve analizi sürecinde geçerlilik ve güvenirliliğe yönelik kavramları sağlamak için önlemler alınmıştır. Bu bağlamda inandırıcılık sağlamak amacıyla derinlik odaklı veri toplanmış, verilerin analizinden sonra uzman incelemesi yapılmıştır. Aktarılabilirlik sağlamak amacıyla ayrıntılı betimleme, verilerin tutarlılığı açısından sınıf eğitimi alanında bir Doç. Dr. tarafından inceleme yapılmıştır. Bu amaçla sınıf eğitimi alanında bir akademisyen kod ve kategorileri kontrol ederek kodların mantıksal açıdan tutarlılığını incelemiştir. Verilerin teyit edilebilirliğini sağlamak için bütün veri kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve dijital ortamda saklanmıştır. Araştırmacılar verilerin başka araştırmacılar tarafından rahatça kullanılıp kullanılmayacağı hususunda kendi aralarında bir toplantı yapıp teyit incelemesi kapsamında verileri düzenlemişlerdir.

Tablo 2. Geçerliliği ve Güvenirliliği Sağlamak Amacıyla Kullanılan Stratejiler

| <i>Nitel Araştırmada Eş Değer Kavramlar</i> | <i>Araştırmada Kullanılan Stratejiler</i> |
|---|--|
| İnandırıcılık | Derinlik odaklı veri toplama Uzman incelemesi Katılımcı teyidi |
| Aktarılabilirlik | Ayrıntılı betimleme |
| Tutarlılık | Tutarlılık incelemesi |
| Teyit edilebilirlik | Teyit incelemesi |

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık kaynağından alınmıştır.

Bulgular

Bulgular, ETD kullanımına ilişkin öğrencilerin hissettikleri, Türkçe öğretiminde etkileşimli defterin kullanılmasının faydalarına yönelik öğrenci görüşleri, Türkçe öğretiminde etkileşimli defterin kullanımı sırasında öğrencilerin yaşadıkları problemler olarak üç temada yapılandırılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri etkileşimli Türkçe defteri kullanımında hissettikleri duygular nelerdir?” sorusuna cevap aramak için yapılan analizler sonucunda 4. sınıf öğrencilerinin ETD kullanımı hakkındaki hislerine yer verilmiştir.

Tablo 3. Etkileşimli Türkçe Defteri Kullanımında Öğrencilerin Hissettikleri

| <i>Tema: Etkileşimli Türkçe defter kullanılmasında öğrencilerin hissettikleri</i> | | |
|---|-------------------------|----------|
| <i>Kategoriler</i> | <i>Kodlar</i> | <i>N</i> |
| ETD genel düşünce | Hoşlanma | 24 |
| | Güzel | 18 |
| | Eğlenceli | 12 |
| | Sevdim | 6 |
| | İyi | 5 |
| | Kitap gibi | 2 |
| | Karışık | 1 |
| | Yararlı | 1 |
| | Hoşlanmama | 1 |
| ETD kullanımına olan his | Mutluluk | 19 |
| | Heyecan | 10 |
| | Merak | 6 |
| | Sevinme | 5 |
| | Şaşkınlık | 1 |
| | Yanlış yapmaktan korkma | 1 |

Tablo 3'te katılımcıların ETD kullanımı hakkında olan genel görüşlerinde 24 öğrencinin hoşlandığı, 18 öğrencinin güzel olarak tanımladığı, 12 öğrencinin eğlendiği, altı öğrencinin sevdiği, beş öğrencinin beğendiği, bir öğrenciye karışık geldiği, bir öğrencinin defter kullanımını yararlı bulduğu tespit edilmiştir. ETD kullanımından sadece bir öğrencinin açma kapama yöntemi ile kes, yapıştır, yaz çalışmasından hoşlanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ham verilerden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: “Hoşlanmadığım çalışma olmadı, hepsi çok güzeldi.”

Ö4: “Mesela defterimize bir tane resim yapıştırdıktan sonra altına bir şeyler yazıyorduk. Onu ben sevmiyordum sadece.”

Ö9: “Mesela çok güzel, görünüşünü beğeniyorum. İçindeki yaptığımız etkinlikleri beğeniyorum.”

Ö10: “Hoşlanmadığım yok.”

Ö14: “Bence güzel ama birazcık karışık gibi ama ben sevdim”

Ö16: “Hepsini çok sevdim, beğenmediğim yoktu.”

Ö19: “Güzeldi, eğlenceliydi.”

Ö22: “Çok güzel bence hem de çalışmak daha rahat oluyor. Çünkü tablolarla daha rahat anlayabiliyorsun.”

Ö23: “Öğretmenim ben bu aktiviteyi sevdim. Etkileşimli defter yaptığınız için bana güzel bir şey gibi geldi. Etkinlik yapmayı çok seviyorum. O yüzden bence güzeldi. Eğlendim.”

Ö24: “Öğretmenim ben bu etkileşimli Türkçe defteri çalışmasını çok iyi buldum. Kitap gibi, herhangi bir konuyu bulmak istediğimde hemen konuyu yazdığımız sayfayı açıyorum, hemen buluyorum. Ve hızlıca yapıyorum. Böylece çalışmam çok kolay oluyor.”

ETD kullanımına ilişkin öğrencilerin hisleri sıralandığında 19 öğrenci mutlu olduğunu, 10 öğrenci heyecanlandığını, altı öğrenci merak ettiğini, beş öğrenci sevdiğini, bir öğrenci şaşırdığını ve bir öğrenci de korktuğunu dile getirmiştir. Ham verilerden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: “Ben bu defteri yaparken çok mutlu olmuştum, çok heyecanlanmıştım.”

Ö4: “Çok güzeldi. Onu yapmak istiyordum. Siz onu söyleyince sevindim, çok güzel bir şey yapacağız diye.”

Ö5: “Çok seviyordum etkileşimli defterimi ve okuyorum. Tekrar yapmak için sizden bekliyorum.”

Ö8: “Mutlu oldum. Bir de merak ettim, nasıl bir defter olacak diye.”

Ö9: “Biraz heyecanlandım. Yanlış yapacağım diye birazcık korktum. Uygulama esnasında heyecanımı ve korkumu yendim.”

Ö10: “Sevindim... Yaparken çok güzel hissettim, renk renk, çok güzel hissettim.”

Ö24: “Öğretmenim benim içimde bir merak oldu. Etkileşimli defterimi nasıl yapacağız? Sonra İstiklal Marşı'nı yazmak aklıma yattı ama kapağı nasıl süsleyeceğiz gibi sorular belirdi aklımda. Biraz şaşırdım, baya da sevindim.”

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrencilerin Türkçe dersinde etkileşimli defter kullanımının faydalarına ilişkin görüşleri nelerdir?” Sorusuna cevap aramak için verilerin analizinden elde edilen bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Etkileşimli Türkçe Defteri Kullanımının Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

| <i>Tema: Etkileşimli Türkçe Defteri Kullanımının Faydaları</i> | | |
|--|------------------------|----------|
| <i>Kategoriler</i> | <i>Kodlar</i> | <i>N</i> |
| ETD kullanmaya devam etmesine ilişkin görüşler | Devam etsin | 25 |
| | İlgiyi artırması | 23 |
| ETD kullanımı ile Türkçe dersine olan katkı | Konu anlaşılması | 23 |
| | Konu tekrarı yapılması | 23 |
| | Türkçe dersine ilgi | 1 |
| ETD bittikten sonra defterinin önemi | Saklamak | 19 |
| | Konu çalışmak | 4 |
| | Hatıra | 2 |

Tablo 4’te ilk kategoride ETD kullanımının devam etmesine ilişkin bulgularda 25 öğrenci Türkçe dersinde defterin kullanılmasına devam edilmesini istediğini dile getirmiştir. Hiçbir öğrenci ETD’nin kullanılmamasına yönelik görüş bildirmemiştir. Ham verilerden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: "Bence devam etmeli, eğlenceli."

Ö4: "Öğretmenim yani ben Türkçe defterimin devam etmesini isterim. Çünkü çok güzel anlıyordum. Daha detaylı anlıyordum."

Ö13: "Bence devam etmeli çünkü güzel, sevdim."

Ö14: "Güzel, ortaokulda da devam etse bence güzel olur. Ortaokulda, lisede, üniversitede bunun gibi şeyleri öğretmenler düşünebilirler, daha iyi olur."

Ö23: "Öğretmenim bence biz bunu ilerletelim. Çünkü hem öğreniyoruz yaparken hem de eğleniyoruz."

Ö24: "Bence devam etmeli. Çünkü hem bizim Türkçe dersimize olan merakımızı arttırıyor. Böyle etkinlikleri daha çok yapmak istiyoruz. Hem böyle devam ederse bu etkinliklerden dolayı benim arkadaşlarım da Türkçe dersine daha çok merak sardırır. Bir iki arkadaşım hep matematik dersini en çok sevdiğini, başka hiçbir ders ona denk gelemez derken, bu etkileşimli defterden sonra en sevdiği ders Türkçe'ye döndü. Bu yönden Türkçeye çok merak sarıyoruz."

ETD kullanımının Türkçe dersine olan katkısı incelendiğinde 23 öğrencinin derse ilgisinin arttığı, konuları daha anlaşılır buldukları, defterle konu tekrarı yaptıkları tespit edilmiştir. ETD kullanımı ile Türkçe dersine olan ilginin bir öğrencide değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ham verilerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: "İlgim aynı, değişme olmadı."

Ö5: "Kitapla daha zor anlıyordum. Şimdi biz kitapta yer verilmiş, oraya yazıyoruz ama defterde kendimiz oluşturuyoruz o şeyi. Mesela tahmin yazıyoruz, tahmini çıkarıyoruz sonra özet yazıyoruz. Ama onda tahmini yazmaya çok az yer var. Ama biz dolduruyoruz, çoğullaştırıyoruz onu defterde."

Ö15: "Bu defteri yaptıkça daha çok öğreniyorum ve daha çok bilgi ediniyorum."

Ö15: "Ben bu defteri çok sevdim. Konular anlaşıldı. Konular hem çok eğlenceli hem çok bilgili bir ders Türkçe. Hem de o defteri yaparken çok şey anladım. Konular da anlaşıldı."

Ö12: "Arttırdı. Türkçeye ilgimi arttırdı. En sevmediğim ders Türkçeydi. Artık en sevdiğim derslerden oldu. Türkçe çok zor geliyordu, hiç anlamıyordum. Artık çok güzel anlıyorum."

Ö16: "Önceden Türkçe dersini şimdi sevdiğimden daha az sevdim. Ama şu an da daha çok sevmeye başladım. Çünkü etkileşimli mesela aç kapamalı yapıyoruz. Sonra katlamalı bir şeyler yapıyoruz. Sonra şiir yazıyoruz bazen. Bazen metinleri özet yapıyoruz."

Ö17: "Türkçe o kadar sevmediğim bir dersti ama Türkçe defteri öyle bir defter yapınca artık Türkçe dersini sevmeye başladım."

Ö20: "Açıkçası öğretmenim ben sayısalcıydım ama Türkçeyi de sevmeye başlattı bana bu defter."

Ö21: "Arttırdı gerçekten. Normalde benim birinci ve ikinci sınıfta benim Türkçem pek iyi değildi. Türkçeyi pek sevmeydim ama etkileşimli Türkçe defteri uygulaması sayesinde ilgim arttı bir de Türkçeyi daha çok sevmeye başladım."

Ö22: "Baktım, konuları tekrar ettim."

ETD tamamlandıktan sonra defterin önemine ilişkin öğrencilerle yapılan görüşmelerde 19 öğrencinin defterini saklayacağını, dört öğrencinin konu tekrarı yapmak için çalışacağını, iki öğrenci

için de defterin hatıra olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda ham verilerden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Ö5: “Emek vererek yazdık. (...) Öğretmenim siz atın deseniz ben hem kendim çalışmam için hem de kardeşim için annem ve babam geri dönüşüme bu yeni defterleri atmayalım diyor. Kardeşin de okusun diyor. O yüzden ben atmam saklarım. Şu an dolabımda duruyor, ara ara okuyorum.”

Ö8: “Böyle onu bir anı gibi saklayacağım çünkü konular açık açık olduğu için çok hızlı anlayabiliyorum. Belki bazen yardım edebilir diye onu saklamak istiyorum.”

Ö6: “Arkadaşlarımızla yaptık. Yaparken eğlendik. Saklayacağım.”

Ö21: “Kesinlikle tekrar benim için çok önemli. Tekrar etmek, etkinlik, etkinlikleri hatırlamak için gerçekten benim için çok önemli. Defterim bittikten sonra bir yere koyarım. Kesinlikle çöpe atmam çünkü lazım olabilir, tekrar yapmak gerekebilir kesinlikle.”

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Türkçe dersinde etkileşimli defterin kullanımı sırasında öğrencilerin yaşadıkları problemler nelerdir?” sorusuna ilişkin verilerin analizi sonucunda Tablo 5’te betimleme yapılmıştır.

Tablo 5. ETD Kullanımı Sırasında Öğrencilerin Yaşadıkları Problemler

| <i>Tema: ETD Kullanımı Sırasında Öğrencilerin Yaşadıkları Problemler</i> | | |
|--|-------------------------------|----------|
| <i>Kategoriler</i> | <i>Kodlar</i> | <i>N</i> |
| ETD kullanımının zorluk derecesi | Kolay | 23 |
| | Orta | 2 |
| | Olmadı | 21 |
| ETD kullanımı sırasında zorlayan çalışmalar | Katlama çalışmaları | 2 |
| | Yazı yazmak | 1 |
| | Metin çalışması | 1 |
| | Kesme-yapıştırma | 17 |
| | Metin çalışmaları | 6 |
| En çok ilgi çeken ETD kullanımı | Tüm çalışmalar | 5 |
| | Kelime çalışmaları | 3 |
| | Özet çalışmaları | 2 |
| | Kapak, bayrak, İstiklal Marşı | 1 |
| | Yok | 12 |
| En az ilgi çeken ETD kullanımı | Etkileşimsiz yazılar | 3 |
| | İçindekiler | 2 |
| | Özet çıkarma | 2 |
| | Etkileşimsiz yapıştırmalar | 1 |
| | Tablolar | 1 |
| | Tahmin çalışmaları | 1 |
| | Yapboz | 1 |
| | Metin çalışması | 1 |

ETD kullanımının zorluk derecesi incelendiğinde; 23 öğrencin etkileşimli defter kullanımını kolay olarak değerlendirirken, iki öğrenci çalışmanın zorluğunu orta düzeyde bulduğunu ifade etmiştir. Bu konuda ham verilerden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Ö12: “Bence yüzde on, çok zor değil.”

Ö15: “Zorluk derecesi aslında yok. Çok kolay hepsi. İlk başlarda birazcık zorlandım ama sonra onları okuya okuya çok iyi bir şekilde anladım.”

Ö18: "Orta."

Ö20: "Zorluk derecesi yüzde iki."

Ö24: "Zor bir yanı yok tüm yanları kolay ve eğlenceli."

ETD kullanımını zorlayan çalışmalar kategorisinde 21 öğrenci kendisini zorlayan bir çalışma olmadığı, iki öğrenci katlama çalışmalarında zorlandığını, bir öğrenci yazı yazmakta, bir öğrenci metin çalışmalarında zorlandığını ifade etmiştir. Bu konuda ham verilerden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Ö14: "Yok, olmadı."

Ö20: "Çok olmadı. Bazen yazı yazmıştık, en fazla onlardır. Onun dışında bir şey zorlamadı beni."

Ö24: "Bazen katlama çalışmaları yaptırıyordunuz. Onlarda biraz zorlandım. Onun dışında zorlandığım bir şey yok."

Ö25: "Biraz zor oluyordu ilk başlarda, ilk dönemlerde ama sonra günler günler geçtikçe çok güzel oldu. İçim ısınmaya başladı. Kolaylaştı."

ETD kullanımı incelendiğinde 17 öğrenci kes-yapıştır çalışmalarını, altı öğrenci metin çalışmalarını, beş öğrenci yapılan tüm çalışmalarını, üç öğrenci kelime çalışmalarını, iki öğrenci özetleme çalışmalarını, bir öğrenci defter kapağı hazırlama çalışmalarını, bayrak ile İstiklal Marşı hazırlama çalışmalarını en çok ilgilerini çeken çalışmalar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda ham verilerden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Ö5: "Ben metinlerin tahminini, özetini, yoksa ne bileyim kelime çalışmasını seviyorum."

Ö13: "Hani böyle süsleyip kapak yaptım hoşuma gidiyor. Bayrak, İstiklal Marşı onlar da hoşuma gitti. Çünkü kitap gibi durduğu için."

Ö14: "Benim en çok ilgimi çeken metinleri çalışmaları çok güzel. Metinle ilgili sorular var, önce metni tahmin ediyorsun, okuduktan sonra tekrar anlamını yazıyorsun, kelimeleri tahmin ediyorsun, onunla ilgili sorular kendin yazıyorsun, en çok beğendiğim bölüm burası. Çünkü kitapta yaptığım zaman çok aklımda kalmıyor, ama defterde yaptığım zaman sanki biraz daha eğlenceli olduğu için etkileşimli defter uygulaması aklımda biraz daha fazla kalıyor."

Ö15: "En çok ilgimi çeken böyle açma kapamalı etkinlikler, ne bileyim, böyle yazmalar falan hepsi benim ilgimi çekti, çok sevdim hepsini."

Ö18: "En çok ilgimi çeken metnin özetini hazırlamalar ilgimi çekiyordu. Başka yapıştırma. Çünkü onların, metnin özetini okursan daha anlaşılır geliyor."

Ö17: "En çok ilgimi çeken kesme yapıştırma çalışmalarıydı. Çünkü yaparken hem eğlendik hem de öğrendik."

Ö25: "Benim hepsi ilgimi çekiyordu aslında ama Ahtapot Masalı metninde birçok etkinlik yapmıştık, o benim ilgimi çekti. Çünkü çok güzel etkinlikler yapmıştık, çok güzel yazmıştık, çok eğlenmiştik."

En az ilgi çeken ETD kullanımı kategorisinde üç öğrenci etkileşimsiz yazılar, iki öğrenci içindikiler bölümü, iki öğrenci özet çıkarma çalışmalarını, bir öğrenci etkileşimsiz resimleri, bir öğrenci tabloları, bir öğrenci tahmin çalışmalarını, bir öğrenci yapboz çalışmalarını, bir öğrenci metin

çalışmalarının en az derecede ilgisini çektiğini ifade etmiştir. Bu konuda ham verilerden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: *“En az ilgimi çeken sözlük bilgisi”*

Ö2: *“Beğenmediğim çalışma yoktu ben hepsini seviyordum.”*

Ö4: *“Yapboz alıyordunuz yapıştırıyordunuz. Onu ben pek sevmedim.”*

Ö13: *“Hani içindekiler bölümü, anlamamıştım tam onu. O yüzden sevmedim biraz.”*

Ö16: *“En az ilgimi çeken bazen metin özetleri çıkarma ondan pek, ondan da zevk alıyordum ama öbürlerine daha az zevk alıyordum”*

Ö17: *“En az ilgimi çeken konuları düz yazdığımız yer.”*

Ö19: *“En az ilgimi çeken resimlere bakıp o resmin içinde ne olduğunu bilmeye çalışmak oldu ama hepsinde değil, bazılarında. Çünkü bazılarında resimler değişik geliyor, güzel geliyor. O resmin ne olduğunu anlayabiliyorum. Bazı resimler karışık geliyor ama onlarda az daha az beğeniyorum.”*

Ö20: *“En az ilgimi çeken tablo tarzı. Çünkü öğretmenim onda bir tek tablo yapıyoruz, resimlerle desteklenmiyor.”*

Elde edilen bulgular öğrencilerin çoğunun etkileşimli defter kullanımına olumlu düşünce ve duygu geliştirdiğini, kullanımın devam etmesi gerektiğini, Türkçe dersine dönük ilginin arttığını, konuları daha iyi anladıklarını, yapılan çalışmaları tekrar ettiklerini, ortaya çıkan ürünün değerli olarak gördükleri için saklayacaklarını göstermektedir. Öğrencilerin görüşleri ETD kullanımının kolay olduğunu ve kullanım sırasında problem yaşamadıklarını ortaya koymuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde etkileşimli defter kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla ETD kullanımında öğrencilerin hissettikleri, etkileşimli defterin kullanımının faydaları, etkileşimli defterin kullanımı sırasında öğrencilerin yaşadıkları problemler temaları bağlamında bulgular yorumlanmış ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine dayalı olarak elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrenciler ETD kullanılmasını genel olarak değerlendirdiklerinde güzel, iyi bulduklarını, sevdiklerini, kullanım esnasında eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ETD kullanımından hoşlandıklarını; mutluluk, sevinç, heyecan ve merak duygularının ağır bastığını ifade etmiş ve öğrencilerin ETD kullanımına yönelik olumlu bakış açısı ve duyguları olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin etkileşimli defterlere yönelik olumlu deneyimleri sonucu Mallozzi'nin (2013) öğrencilerin etkileşimli defterini kullanmayı sevdiklerini ve bunun bilimsel süreç becerilerini öğrenmelerine fayda sağladığını bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. ETD ile öğrenme ortamlarının eğlenceli hâle dönüştürülmesi, motivasyon ve isteğin artırılması, sürecin beceriye dönüştürülmesi başarının yükselmesi için gerekli olduğunu gösteren farklı konulu (Abaslı ve Polat, 2019; Kansızoğlu ve Sulak, 2019; Kavak ve

Köseoğlu, 2007; Tezcan ve Erçoklu, 2010) araştırmalar da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Gömleksiz ve Kan'a (2012) göre öğrenme ile duygular arasında ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenme esnasında bireyin duyuşsal özelliklerine önem verilmesi gerekmektedir. Öğrenmenin kalıcılığı için duygular öğrenmenin içine çekilmelidir aynı zamanda öğrenenle olumlu bir duyuşsal bağın kurulması için çaba gösterilmelidir.

Araştırmanın ikinci alt problemine dayalı olarak elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin tamamı Türkçe dersinde ETD kullanmaya devam edilmesini istemiştir. Öğrencilerin çok büyük çoğunluğu ETD kullanımı ile Türkçe dersi konularını daha iyi anladığını ifade ederek, Türkçe dersine olan ilginin arttığını belirtmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu için ETD'nin önemli olduğu, defterini saklayacakları ve işlenenleri tekrar ederek defterle çalışacaklarını belirtmiştir. Bazı araştırmalarda yer alan öğrencilerin etkileşimli defteri kullanmayı sevdiğikleri ve kullanmaya devam etmek istedikleri bulguları bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Johnson, 2013; Yaylak, 2020). ETD yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ, etkinlik temelli, aktif, işbirlikçi, proje temelli, özerk öğrenme gibi yaklaşımları kapsamaktadır. Batdı'ya (2014) göre Etkinlik Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile yapılan öğretimin, öğrencilerin öğrenme sürecindeki rolünü, değerlendirme sürecindeki performansını ve derse ilişkin ilgi ve tutumunu olumlu yönde etkileyerek akademik başarılarının artmasını sağladığı söylenebilir. ETD kullanımıyla ders etkinliklerine karşı ilgi ve derse yönelik tutuma olumlu katkı sağlamıştır. Olumlu duygularla sorumluluk alarak kendi öğrenme hızında öğrenen öğrencilerin daha iyi öğrendikleri benzer çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Berkant ve Burun, 2021; Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesengil ve Doymuş, 2005; Uysal, 2021).

Araştırmanın üçüncü alt problemine dayalı olarak elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin çok büyük çoğunluğu ETD hazırlamanın kolay olduğunu ve kullanımı sırasında zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle defterin sağ bölümünde bulunan bilgilerin etkileşimli hâle dönüştürülmesi bütün öğrenciler tarafından en çok ilgi çeken çalışma olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında en az ilgi çeken ETD kullanımı araştırıldığında bazı öğrenciler ilgilerini çekmeyen çalışma olmadığını söylerken, bazı öğrenciler de etkileşimsiz, sadece yazı, sadece resim gibi etkinliklerin daha az ilgi çektiğini belirtmişlerdir. ETD kullanılmasında sadece metin çalışmalarına yer verilmemiş, metin aracılığı ile pek çok konunun etkinliği yapılmıştır. Soto'ya (2017) göre etkileşimli defterler dil öğrenmeye uygun şekilde kullanılırsa öğrencilerin dil yeterliliklerini daha hızlı ilerletecek ve eleştirel düşünme becerilerini geliştireceklerdir (s. 21). ETD ile öğrencinin çalışmalarını sözlü olarak ifade etmesi dil gelişimine, kendini ifade etmesine olanak tanırken arkadaşlarının çalışmalarını dinlemesi, dinleme becerilerine katkı sağlayacaktır. ETD kullanılması öğrencilerin düzgün boyama, kâğıt katlama, makasla düzgün şekil verme, ölçme yapma gibi el göz koordinasyonunu sağlayan becerileri de geliştirmiştir. Alanyazındaki araştırmalar bu becerilerin gelişimini desteklemektedir (Brown, 2018;

Young, 2003). Tuğrul ve Kavici (2002) origaminin iş birliķi öğrenme, yaratıcı öğrenme, aktif öğrenme, proje tabanlı öğrenme, beyin temelli öğrenme gibi çağdaş öğrenme metotları ile bağlantılı aktivite temelli bir yöntem olduğunu belirtmektedir. ETD kullanılmasında benzer çalışmalara yer verildiği için bu araştırma sonuçlarını ile tutarlılık göstermektedir (Andreass, 2011; Moore, Oyama, Pearcec ve Kitano, 2020; Tuğrul ve Kavici, 2002). Yaylak'ın (2020) araştırmasındaki etkileşimli sosyal bilgiler defteri kullanması sonucu öğrencilerin kendilerini iyi hissettiklerini, eğlendiklerini, kendilerini geliştirip yaratıcılıklarını arttırdığı ve öğrenmelerine olumlu katkı sağladığı bulguları, bu araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Yaylak (2020) öğrencilerin etkileşimli defter kullanımında malzeme eksikliği, sınıf ortamındaki gürültü, zaman kısıtlığı, en iyiyi ve güzeli yapma isteği vb. nedenlerle öğrencilerin zorlandıklarını ileri sürerken Yi (2012) öğrencilerin defterlerini unutmalarını dezavantaj olarak görmektedir (s. 21).

ETD kullanımına ilişkin sonuçlar, öğrencilerin olumlu duygular geliştirdiği, bu deftere yönelik etkinlikleri yapmak ve devam etmek istedikleri, Türkçe dersine olan ilgilerinin arttığı ve Türkçe ders konularını daha iyi anladıkları; öğrenirken eğlendikleri, kendilerini pasif durumdan aktif duruma geçirdiği, öğrenme sorumluluklarını yerine getirmede yönlendirici olduğu, el becerilerini geliştirdiği, hatırlamayı kolaylaştırdığı, çalışma sonunda öğrencinin bir ürün oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'de ETD'nin kullanımı üzerine bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Ancak Yaylak'ın (2020) sosyal bilgiler dersinde etkileşimli sosyal bilgiler defteri kullanımı araştırma sonuçları ile ETD kullanımı tutarlılık göstermektedir. Yaylak (2020) öğrencilerin derslerden sıkılmasının önüne geçmek, dersleri daha eğlenceli hâle getirmek ve öğrencilerin öğrenmelerini artırmak için etkileşimli defter gibi öğrenci merkezli öğretim etkinliklerinin daha çok kullanılması önermektedir. Brown'a (2018) göre günümüzde öğrencilerin okulda daha başarılı olmaları için kullanılan standartlaştırılmış ve sınıf testlerinin yerine, etkileşimli defterler çok faydalı araçlar olabilir. Öğrencilerin kendilerine aktarılan tüm bilgileri kaydetmelerine ve düzenlemelerine ve daha iyi anlamaları için bu bilgilerle verimli bir şekilde etkileşim kurmalarına yardımcı olabilir (s. 20). Jaladanki ve Bhattacharya'ya (2014) göre etkileşimli not defteri, öğrenciye öğrenmelerinin özerkliğini ve sahipliğini sağlar. Öğrencilerin derste öğretilen materyalin anlamlarını deneyimlerini kullanarak yeniden oluşturdukları aynı zamanda istedikleri şekilde ifade edebilecekleri güvenli bir alandır. Endacott'a (2007) göre öğrencilere, sayfanın her iki bölümünde yer alan çeşitli etkinlikler aracılığıyla bilgileri en iyi nasıl oluşturacakları, işledikleri ve yazacakları konusunda seçenekler sunar. Defter aynı zamanda öğrencilere kişisel ifade ve başarıyla dolu renkli, değişik, anlamlı öğrenci sayfaları oluşturdukları için gurur duyacakları bir şey verir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin ETD kullanımını sevdikleri, öğrenmelerine olumlu katkı sağladığı, özgün öğrenme durumları yarattığı gibi

sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Braxton, 2010; Lauterbach, 2016; Mallozzi, 2013; Marcarelli, 2010; Waldman ve Crippen, 2009; Wilson, 2015; Yi, 2012).

Sınırlılıklar ve neriler

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımının doğası gereği 25 kişilik katılımcı grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır ve genellenemez.

Bu başlık altında elde edilen sonuçlara yönelik öneriler sunulacaktır.

1. ETD uygulamalarının deneysel çalışmalar yapılarak motivasyon ve akademik başarıya etkisi incelenebilir.
2. Aktif ğrenme anlayışının yaygınlaşması amaçlı ilkokul öğretmenlerine çeşitli yollarla eğitim verilebilir.
3. ETD kullanımının öğrencilerin dört temel dil becerisine etkisi araştırılabilir.

Kaynaklar

- Abaslı, K. & Polat, ř. (2019). Duygusal zerklik ve ğrenci yılmazlığı arasındaki ilişkilerin ğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.001>
- Andreass, B. (2011). Origami art as a means of facilitating learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 7–11. <https://core.ac.uk/download/pdf/82644879.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı ğrenme yaklaşımı ve Türkçe ğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/32151> sayfasından erişilmiştir.
- Bada, O. S. & Olesgun, S. B. (2015). Constructivism learning theory: a paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 6(5), 66-70.
- Batdı, V. (2014). Etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *e-International Journal of Educational Research*, 5(3), 39-55.
- Berkant, H. G. & Burun, Z. (2021). Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerkliklerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 427-446. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1676864> sayfasından erişilmiştir.
- Braxton, E. (2010). *The implementation of interactive science notebooks and the effect it has on students writing*. (Yüksek Lisans Tezi). www.proquest.com sayfasından erişilmiştir.
- Brown, D. (2018). *The effect of the use of interactive notebooks on 9th grade student achievement*. (Yüksek Lisans Tezi). www.proquest.com sayfasından erişilmiştir.

- Büyüköztürk, Ő., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ő. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. b.). Pegem Akademi.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Tařkesenligil, Y. & Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 11, 155-185.
- Demir, C. & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, IX(2), 182-184.
- Endacott, J. (2007). Interactive notebooks: helping to meet the needs of middle school students. *Social Studies Research and Practice*, 2(1), 129-137.
- Erdamar, G. & Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *TEBD*, 19(1), 312-342. <https://doi.org/10.37217/tebd.868788>
- Gömlüksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1159-1177.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Gürsel, F. G. & Akçay, B. (2021). Üstbilişe dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin üstbiliş farkındalıkları ve tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 900-925.
- Jaladanki, V. S. & Bhattacharya, K. (2015). Interactive Notebook: Arts-based approach to physics instruction. *Creative Approaches to Research*, 8(2), 32-45.
- Johnson, S. M. (2013). *What is the impact of interactive science notebooks on student success in science?* (Yüksek Lisans Tezi). www.proquest.com sayfasından erişilmiştir.
- Kansızoğlu, H. B. & Sulak, S. E. (2019). Öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 34(4), 958-980.
- Kavak, N. & Köseoğlu, F. (2007). Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına dayalı rol oynama öğretim yönteminin avantaj ve dezavantajları. *Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 27(2), 309-325.
- Koç, G. & Demirel, M. (2004). Davranışlıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *H. Ü. Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Lauterbach, R. M. (2016). *Implementing interactive science notebooks into 6th grade classrooms*. (Yüksek Lisans Tezi). www.proquest.com sayfasından erişilmiştir.
- Mallozzi, F. N. (2013). The effects of using interactive student notebooks and specific written feedback on seventh grade students' science process skills. *Electronic Journal of Science Education*, 17(3), 1-24.

- Marcarelli, K. (2010). *Teaching science with interactive notebooks*. United Kingdom: Corvin.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2021). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, ev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Moore, D., Oyama, M., Pearcec, D. R. & Kitano, Y. (2020). Plurilingual education and pedagogical plurilanguaging in an elementary school in Japan: A perspectival origami for better learning. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(2), 243–265. <https://doi.org/10.1558/jmtp.17783>
- Morton, J. L. (2017). *Promoting inquiry-learning through the use of interactive science notebooks in seventh grade life science*. (Yüksek Lisans Tezi). www.proquest.com sayfasından erişilmiştir.
- Soto, R. M. (2017). *Implementing interactive science notebooks with English language learner*. (Yüksek Lisans Tezi). www.proquest.com sayfasından erişilmiştir.
- Tezcan, H. & Eroklu, H. F. (2010). Geleneksel anlatım ve yapılandırıcı yaklaşımın radyoaktivite öğretiminde başarıya etkilerinin karşılaştırılması ve ilgili yanlış kavramaların giderilmesindeki etkileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 201-225.
- Tok, H. (2011). Otonom öğrenme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 54-64.
- Tuğrul, B. & Kavici, M. (2002). Kağıt katlama sanatı origami ve öğrenme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 1-17.
- Uysal, Ö. (2021). Proje tabanlı öğrenme ile kazanılan 21. yüzyıl becerilerine yönelik bir nitel araştırma. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 85-110.
- Waldman, C. & Crippen, K. J. (2009). Integrating interactive notebooks: a daily learning cycle to empower students for science. *The Science Teacher*, 76(1), 51-55.
- Wilson, K. E. (2015). *The impact of interactive science notebooks on middle school students*. (Yüksek Lisans Tezi). www.proquest.com sayfasından erişilmiştir.
- Williams, K. G., Dibella, K. S., Bruner, G. & Baker, L. (2016). Interactive student notebooks and higher education: an investigation of pre-service teachers' comprehension of literacy and assessment, *Valley International Journals*, 3(6), 2179-2184.
- Wist, C. C. (2006). *Putting it all together; understanding the research behind interactive notebooks*. (Yüksek Lisans Tezi). www.proquest.com sayfasından erişilmiştir.
- Yaylak, E. (2020). Etkileşimli sosyal bilgiler defteri (ESBD) uygulamasına ilişkin bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 65-89.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yi, P. L. (2012). *Using interactive science notebooks*. (Yüksek Lisans Tezi). www.proquest.com sayfasından erişilmiştir.

Young, J. (2003). Science interactive notebooks in the classroom. *Science Scope* 26(4), 44-47.

Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Turkish is considered to not only develop language skills such as listening, speaking, reading, writing, visual reading, and visual presentation but also develop mental skills such as thinking, understanding, sequencing, classifying, questioning, setting up associations, criticising, analysing-synthesising, and evaluating. Developing mental skills in addition to language skills is prioritised in teaching Turkish (Güneş, 2009). Implementations which enable active participation, are directed to practice, support creativity, and both support children's development and increase their interest in their native language are needed in Turkish classes. One such implementation is called interactive notebooks. An interactive notebook is a notebook whose right-hand side and left-hand side are separated. The right-hand side is used for the transfer of the knowledge presented by the teacher during the classes into the notebook. The left-hand side is the part where students transform the knowledge on the right-hand side into a new form through tables, charts, graphic organisers, maps, songs, and poems by using their creativity (Endacott, 2007; Wist, 2006, p. 129). According to Young (2003), interactive notebooks are the notebooks in which right-hand side contains knowledge presented by the teacher (notes, vocabulary, video notes, lab, and so on) and in which left-hand side shows the knowledge processed by students (brainstorming, reflections, drawings/figures, and worksheets). This study aimed to reveal the fourth graders' views on interactive notebooks used in Turkish classes. It was designed as an action study approach of qualitative study. The events and phenomena investigated in social sciences are analysed in their own context, and researchers try to describe the events and phenomena in detail and in-depth and to interpret them (Yıldırım and Şimşek, 2021, p. 27). Qualitative studies are performed in the process of long-term and intense interaction with a part of a field or of social life. The process displays daily lives of individuals, groups, communities, and organisations (Miles and Huberman, 2021, p. 6). Twenty-five fourth grader elementary school students were included in this study. Convenience sampling method was used in the study. The researcher conducted the research in her own class in a public school in Uzunköprü district of Edirne. A semi-structured interview form was used for data collection. Individual and face-to-face semi-structured interviews were held in the 2021-2022 academic year. It was found on the basis of the participants' statements that the students found using interactive notebook nice and good in general and that they liked and had fun during the implementation. Accordingly, they stated that they enjoyed the implementation, they heavily felt happiness, joy, excitement, and curiosity, and they were

found to have positive perspectives and positive feelings about the interactive Turkish notebook (ITNB).

The activity started with the feelings of curiosity and excitement, the activities did not only contain books appropriate to their age or writing activities, but the students were also made to apply the subjects in Turkish cognitively and to configure them again through analysis and synthesis. The students were given options while differentiating the using of the interactive notebook. The purpose of doing this was to arouse curiosity and excitement in students and to make students have positive feelings about the success of the product. All of the students demanded to continue using the ITNB. The majority of them said that they understood the subjects in Turkish better through using the interactive notebook and that their interest in the course increased. They also said that the implementation was important for them, that they would keep their notebook and that they would study by making revisions with their notebook. The implementation made positive contributions to class activities, to students' interests and attitudes, and to the comprehensibility of the subjects. A great majority of the students stated that preparing ITNBs was easy and that they did not have difficulties during the implementation. It was found that most of the activities were interesting to students and that transforming the knowledge on the right-hand side of the notebooks into the interactive form was the most interesting activity for the majority of the students. On the other hand, on investigating the least interesting activity during the implementation, some students said that there were no activities that were not interesting for them, whereas some others said that the activities which were not interactive, the activities which contained only writing or pictures were less interesting to them. The ITBN contained not only text work, but several subjects were also studied by means of texts. By evaluating the results as a whole, it was found that the students had positive feelings about using the interactive notebook, that they wanted to do and continue the activity, that their interest in Turkish increased, and thus they learned the subjects in Turkish classes better, that they had fun while learning, that they were active and no longer passive, that using it guided them in fulfilling their responsibilities for learning, that it improved their manual skills, facilitated remembering and that they put forward a product at the end of the activity.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya, birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 05.02.2022 tarih ve 00002017503 sayılı izni ile yrtlmştr.


Sınıf Öğretmenlerinin Robotik Kodlamaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*

Examination of Primary School Teachers' Perception of Robotic Coding

Erdem Yumbul, Süleyman Erkam Sulak

Yazar Bilgileri

Erdem Yumbul 
Öğretmen, Ordu Üniversitesi,
Sınıf Eğitimi,
erdemyumbul@odu.edu.tr

Süleyman Erkam Sulak 
Doç. Dr., Ordu Üniversitesi,
Sınıf Eğitimi,
erkamsulak@odu.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin robotik kodlamaya yönelik görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nitel yöntemlerden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz Bölgesi'ndeki üç farklı ilde (Samsun, Ordu ve Giresun) görev yapan 25 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ve beş açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların görüşleri online ortamda Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlemesinde betimsel analiz ve içerik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenleri robotik kodlama kavramını genellikle "yazılım" olarak tanımlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çok azının robotik kodlamaya dair bir eğitim aldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenleri robotik kodlama eğitiminin ilkökul müfredatlarına girmesine olumlu bakmaktadır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri; okullarda robotik kodlama eğitimi verilebilmesi için gerekli altyapı ve donanım olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre sınıf öğretmenleri; robotik kodlamanın öğrencilerde en çok problem çözme, yaratıcı, mantıksal ve analitik, algoritmik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Robotik Kodlama
Kodlama
Sınıf Öğretmeni
İlkokul

Keywords

Robotic Coding
Coding
Primary School Teacher
Primary School

Makale Geçmişi

Geliş: 07.07.2022
Düzeltilme: 19.09.2022
Kabul: 01.10.2022

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the views of primary school teachers on robotic coding. For this purpose, phenomenology, one of the qualitative methods, was used. The study group of the research consists of 25 primary school teachers working in three different provinces (Samsun, Ordu, and Giresun) in the Black Sea Region. As the data collection tool, the study used a semi-structured interview form comprised of five open-ended questions prepared in line with expert opinions. The opinions of the participants were collected online through Google Forms. According to the results obtained in the research, primary school teachers generally define the concept of robotic coding as "software". In addition, it is seen that very few of the teachers have received training in robotic coding. Primary school teachers are positive about the introduction of robotic coding education into primary school curricula. In addition, primary school teachers stated that schools have no necessary infrastructure and equipment to provide robotic coding education. According to another result of the research, classroom teachers; stated that robotic coding improves students' problem-solving, creative, logical, and analytical algorithmic, and critical thinking skills the most.

*Bu çalışma 19 Haziran 2022 tarihinde 6. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf

Yumbul, E. & Sulak, S. E. (2022). Sınıf öğretmenlerinin robotik kodlamaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *TEBD*, 20(3), 888-910. <https://doi.org/10.37217/tebd.1141525>

Giriş

Günümüzde teknoloji baş döndürücü bir hızda değişip gelişmektedir. Yapay zekâlar, akıllı makineler, meta-verse gibi sanal evrenler, arttırılmış gerçeklik araçları, robotlar vs. gibi birçok teknoloji ve teknolojik araç hayatlarımızın içine dâhil olmaya başlamıştır. Teknolojinin getirdiği bu değişim eğitimin çehresini de değiştirmiş ve 21. yüzyılda yetişen nesilden de beklentileri farklılaştırmıştır. Bu çağın bireylerinden beklentiler; problem çözebilmek, eleştirel, yaratıcı, mantıksal ve analitik düşünme gibi birçok beceri ve üst düzey bilişsel süreçleri içermektedir (Saygıner ve Tüzün, 2017). Bu bağlamda yeni nesilden beklenen bu beceri ve kazanımlara uygun eğitim etkinliklerinin uygulanması önemli bir gerekliliktir. Son yıllarda yaygınlık kazanan kodlama da 21. yüzyıl bireylerinden beklenen beceriler arasında yer almaktadır. Robotik kodlama eğitimi, içinde bulunduğumuz teknoloji çağı ile hobi olmaktan çıkıp adeta bir gereklilik olmuştur (Göksoy ve Yılmaz, 2018).

Williams ve Cernochova (2013), kodlama eğitiminin, bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olabilmelerini ve bu becerilerin gelişimine olumlu katkıda bulunduğunu vurgulamışlardır. Bu açıdan kodlama eğitimi günümüzde artık çağın ihtiyaçları doğrultusunda gelişmek ve ilerlemek amacıyla bir gereklilik olarak görülmektedir (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Yine son yıllarda eğitimde kullanılan birçok teknolojinin yanında, popüler olarak, öğrenciler tarafından kolayca programlanabilen ve uygulama alanı sağlayabilen robotik kit ve setler eğitim süreçlerinin içine girmeye başlamış ve bilim insanları bu robotik kit ve setlerin matematik, fen eğitimi, bilgisayar, mühendislik vs. gibi derslerdeki etkililiğini araştıran çalışmalar yürütmeye başlamıştır (Sullivan ve Bers, 2016).

Alanyazında yer alan tanımlardan birine göre kodlama; bilgisayar ve diğer teknolojik araç gereçler ile insanlar arasındaki etkileşimi sağlamak amacı ile belirli görevleri işlem basamaklarına göre yaptırabilmek amacıyla yazılan birtakım komutlar dizisinin bütünüdür (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Arabacıoğlu, Bülbül ve Filiz (2007) ise kodlamayı, var olan bir problemin bir programlama dili kullanılarak çözümlenebilmesi amacıyla yazılan kod dizilerine verilen ad olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre kodlama; birtakım komutlar kullanarak bilgisayar ve diğer teknolojik araçlara istenilen işlem ve uygulamayı yaptırabilmek olarak tanımlanabilir (Sırakaya, 2018). Ersoy, Madran ve Gülbahar (2011) tarafından yapılan bir başka tanıma göre ise kodlama (programlama), teknolojik araçlara belirli işlevler kazandırmak için hazırlanmış semboller ve özel kelime gruplarından oluşan komutların yazılması sürecidir. Alanyazında yer alan tanımlara bakıldığında kodlamanın, problemlere çözüm üretmek amacı ile çeşitli teknolojik cihazlara belirli işlevlerin kazandırılması amacıyla yazılan birtakım kod dizileri olduğu görülmektedir (Türker ve Pala, 2018). Kodlama kısaca; bireylerin uygun komut dizileri oluşturarak bunları uygulamaya soktuğu bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Kodlama kavramıyla paralel olarak robotik kodlama ise eğitim süreçlerinde ve öğretim ortamlarında robotların kullanılmasıdır. Öğrenciler, kendi yazdıkları kodlar ile robotları hareket ettirip

istenilen işlemi yaptırdığında öğrenme süreci daha eğlenceli bir hâle gelir ve eğlenceli, aktif bir öğrenme süreci gerçekleştirilmiş olur (Eğitimia, 2018). Yüksek teknolojiler ile üretilen robotlar, öğrenenlere güçlü bir fiziksel gösteri sunar (Mubin, Stevens, Shadid, Mahmud ve Dong, 2013). Kodlama sürecinde kullanılan eğitsel robot setleri, kodlama sürecindeki soyut içeriği somutlaştırmaktadır.

Geleneksel kodlama ve programlama dillerinin yapısının kompleks ve zor olmasından dolayı öğrenme süreci de zor olabilmektedir. Son zamanlarda daha küçük yaş gruplarının kodlama yapabilme sürecini çok daha basit bir düzeye indirgeyen, kullanıcı dostu ve görsel yönden güçlü içeriklere sahip olan Scratch, mBlock, Google Blockly, CodeMonkey ve Code.org gibi blok tabanlı açık kaynak platformları geliştirilmiştir. Bu araçlar, öğrencilerin kodlama mantığını tanıyabilmelerine ve anlamalarına yardımcı olmaktadır (Aytekin, Sönmez-Çakır, Bahadır-Yücel ve Kulözü, 2018). Yine bu araçlar sayesinde kodlama süreci basit ve eğlenceli bir hâle gelmektedir (Arıkan ve Ünsal, 2019). Blok tabanlı kodlama araçları sayesinde küçük yaş grubundaki öğrenciler oldukça basit ve eğlenceli bir şekilde kodlama yapabilmektedirler.

Blok tabanlı kodlama uygulamalarında sürükle bırak özelliğine sahip kod blokları vardır (Yükseltürk ve Altıok, 2016). Bu kodlar, belirli bir programı yazmak amacıyla sürüklenerek kodlama alanına bırakılır. Sürükle-bırak tekniğiyle öğrenciler en baştan bir kodu yazmak yerine oldukça basit bir şekilde doğrudan kodlama (programlama) yapabilmektedirler. Aynı zamanda öğrenciler bu yöntem ile kodları birbirine bağlayarak deneme-yanılma tekniğiyle de bir kodlama yapabilmektedirler. Dolayısıyla her yaşta öğrenci kodları sürükleyip birbirine bağlayarak oldukça basit bir biçimde kod yazabilir. Aynı zamanda Lego firmalarının ürettiği robotik set ve kitle her yaş ve her öğrenci grubunda robotik kodlamayı basit ve eğlenceli bir hâle getirmiştir (Özdoğru, 2013). Bunun yanı sıra Arduino setleri de hem daha ucuz hem kullanışlı robotik setleri arasında yer almaktadır.

Yapılan araştırmalara göre küçük yaşlarda verilen kodlama (programlama) etkinliklerinin öğrencilerin algoritmik düşünme yapılarını geliştirdiği gözlenmiştir (Strawhacker ve Bers, 2015). Özdoğru'ya (2013) göre küçük yaşta öğrenciler için kodlama yapabilmeyi mümkün kılan Lego kitlelerinin, öğrencilere problem çözme ve üst düzey bilişsel becerileri kazandırmada birçok olumlu katkısı görülmektedir. Monroy-Hernandez ve Reisman (2008) de problem çözme, yaratıcılık, eleştirel ve analitik düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılması için kodlama eğitiminin ve bilgisayar biliminin çok önemli olduğunu savunmaktadır. İşte tam da bu noktada işe koşulan kodlama eğitimi ve uygulamalarıyla birlikte bireylere problemleri analiz ederek çözebilmeyi, problem çözümüyle ilgili algoritmalar kurarak düzenli ve sistemli bir analiz süreci yürütebilmeyi sağlayarak, yukarıda ifade edilen bilişsel becerilerin kazandırılması beklenmektedir (Kert ve Uğraş, 2009). Çavaş vd.'nin (2012) Lego setleriyle yaptıkları çalışmada robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine olumlu yönde bir katkı yaptığı gözlemlenmiştir. Han, Jones ve Jo (2008) göre çocuklar

kitaplar ya da ses kayıtlarından ziyade robotlar ile daha iyi öğrenebilmektedir. Yıldız ve Seferoğlu (2021) da Lego robotik setleriyle yaptıkları çalışmada robotik kodlamanın öğrencilerin problem çözme becerilerine katkıda bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Alanyazında robotik kodlama ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan çalışmalar incelendiğinde; Monroy-Hernandez ve Reisnick (2008) robotik kodlama etkinliklerinin ilkökul düzeyindeki çocuklara verilmesinin onların problem çözme, bilgi-işlemsel düşünme, yaratıcılık vb. gibi birçok bilişsel becerisinin gelişimine olumlu katkıda bulunduğuna dikkat çekmişlerdir. Oluk, Korkmaz ve Oluk (2018) da ilkökul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada robotik kodlama etkinliklerinin çocukların algoritmik düşünebilme becerilerini geliştirdiğini gözlemlemişlerdir. Akçay, Karahan ve Türk (2019) de erken yaşta verilen kodlama eğitiminin öğrencilerin bilgi-işlemsel becerilerini geliştirdiğini ve aynı zamanda akademik başarılarını da arttırdığını vurgulamışlardır. Sáez-López, Sevillano-García ve Vazquez-Cano (2019) ilkökul öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin matematiksel ve bilimsel düşünme becerilerine olumlu katkıda bulunduğunu gözlemlemişlerdir. Alanyazında, robotik kodlamanın öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılan birçok çalışma vardır (Sullivan, 2008).

İlkokul öğrencileri ile yapılan bir diğer çalışmada Tatlısu (2019) robotik kodlama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir. Yine Marulcu (2010) yaptığı çalışmada da robotik uygulamaların ilkökul öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra Felicia, Sharif, Wong ve Mariappan (2017) ilkökul öğrencileriyle yaptıkları robotik kodlama uygulamaları sonucunda öğrencilerin problem çözme becerilerinde olumlu yönde bir gelişme olduğunu gözlemlemişlerdir. Kılıçkiran, Korkmaz ve Çakır (2020) üstün yetenekli ilkökul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada robotik kodlama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Haymana ve Özalp (2020) 4. sınıf ilkökul öğrencileriyle yaptıkları araştırmada robotik uygulamaların öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, robotik kodlama etkinliklerinin küçük yaştaki öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık, algoritmik düşünme vb. gibi birçok becerisini geliştirdiği sonucuna varılabilir.

Günümüzde birçok dünya ülkesi kalkınma hamlesi yapmak amacıyla kodlama eğitimini çağın bir ihtiyacı olarak addetmiş ve ülkeler kodlama eğitimini eğitim programları ve müfredatlarına dâhil etmişlerdir (Şahutoğlu, 2018). Örneğin, İngiltere 2014 yılını "Kodlama Yılı" olarak ilan etmiştir. İngiltere'de kodlama, 2014 yılından itibaren ilkökul müfredatının zorunlu bir parçası hâline getirilmiştir (Passey, 2016). Bunun yanı sıra robotik kodlama İngiltere, Polonya, Fransa, Litvanya, Estonya, Macaristan ve Finlandiya gibi birçok Avrupa ülkesinin müfredatlarında zorunlu bir hâle getirilmiştir

(Kanbul ve Uzunboylu, 2017). Avrupa Birliği Dijital Eylem Planı kapsamı çerçevesinde düzenlenen Kodlama Haftası ile kodlama eğitiminin küçük yaşlarda verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (CodeWeek Türkiye, 2019). ABD ise Microsoft, Google, Code.Org ve diğer teknoloji ve yazılım şirketleri ile yüz binlerce öğrenciye kodlama eğitimi alabilme imkânı sunmaktadır (Öndeş, 2016). Birçok dünya ülkesinde olduğu gibi ülkemiz de bu değişime kayıtsız kalmamıştır. Bu bağlamda kodlama, Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı ortaokul ve liselerde bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin müfredat programlarına entegre edilmeye başlanmıştır (MEB, 2018).

Ülkemizde 2012 yılından itibaren Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında verilmeye başlanan kodlama eğitiminde, yaş aralığının daha da düşürülerek ilkokul seviyesindeki müfredatlara da dâhil edilmesi tartışılmaya başlanmıştır. Yurtdışında da kodlama eğitiminin 5 yaşına kadar düşürülmesi ile kodlama eğitimine verilen öneme dikkat çekilmektedir (Saygıner ve Tüzün, 2017). Örneğin; Singapur'da okul öncesinde de robotik kodlama çalışmaları yapılmaktadır (Sullivan ve Bers, 2017). Öğretmenlerin de 21. yüzyıl becerilerine uygun bireyler yetiştirebilmek için teknoloji ve dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları, bu kapsamda robotik kodlama eğitimleri almaları oldukça önem teşkil etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının günümüzde gittikçe yaygınlık kazanan kodlama eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi büyük bir önem arz etmektedir.

Robotik kodlamaya ilişkin Akkaş-Baysal, Ocak ve Ocak (2020) lise öğrencilerinin, İnce (2018) ön lisans öğrencilerinin, Göncü, Çetin ve Top (2018) öğretmen adaylarının, Gültepe (2018); Aksu (2019); Eğin ve Arıkan (2020) Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin, Anılan ve Gezer (2020); Muşlu-Kaygısız, Üzümcü ve Uçar (2020) sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelediği çalışmalar yürütmüşlerdir. Alanyazında öğretmenlerin robotik kodlama eğitimine yönelik görüşlerine dayanan birtakım çalışmalar yapılmış olsa da sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yönelik yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu araştırmayla ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin robotik kodlamaya yönelik görüşlerinin incelenmesi; geleceğin becerileri arasında gösterilen robotik kodlama becerisinin ilkokul düzeyinde öğrencilere kazandırılması ve eğitimcilere yol göstermesi açısından önem teşkil etmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin robotik kodlama uygulamaları hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri robotik kodlamayı nasıl tanımlamaktadır?
2. Sınıf öğretmenlerinin robotik kodlamaya yönelik eğitim/bilgi durumları nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin robotik kodlamanın ilkokul müfredatlarına girmesine yönelik görüşleri nelerdir?

4. Sınıf öğretmenlerinin robotik kodlama eğitimi için okulların altyapı ve niteliklerinin yeterli olup olmadığı konusunda görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin robotik kodlama uygulamalarının öğrencilerin hangi becerilerine etki ettiği konusunda görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın modeli, deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizleri ve etik kurul izniyle ilgili bilgiler verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin robotik kodlamaya yönelik görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma, Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 28.04.2022 tarihli ve 2022-80 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Olgubilim, aslında günlük hayatta karşılaştığımız ve farkında olduğumuz ancak derinlemesine ya da ayrıntılı bir bilgi veya anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tamamen yabancı olmayan ancak tam olarak anlayamadığımız olguları araştırmayı hedefleyen çalışmalar olgubilim araştırmaları kapsamına girmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Nitel bir araştırmanın arkasında yatan fikir; araştırmacının, araştırma problemi ve araştırma sorularını en iyi şekilde anlamasına yardımcı olacak katılımcıları amaca yönelik olarak seçmektir (Creswell, 2021). Bu araştırmada yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi ile araştırmacıya yakın ve erişilmesi daha kolay olan bir durum seçildiği için araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 Bahar döneminde Karadeniz Bölgesinin üç farklı ilinde (Ordu, Samsun ve Giresun) görev sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Buna uygun olarak ilgili anabilim dalında görev yapan iki farklı doçentten uzman görüşü alınarak oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında elde edilmesi hedeflenen veriler Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi - Temel Eğitim anabilim dalından iki farklı doçentten uzman görüşü alınarak oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla Google Forms üzerinden elektronik ortamda toplanmıştır. Araştırma kapsamında sorulması planlanan dokuz sorudan dört tanesi alınan uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formundan çıkartılmıştır. Kullanılan yapılandırılmış görüşme formunda toplamda beş açık

uçlu soru yer almaktadır. Veriler Google Forms aracılığıyla elektronik ortamda 10-20 Mayıs 2022 tarihleri arasında yazılı olarak toplanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formunu cevaplayan 35 öğretmenden 10'unun cevaplarının kodlama hakkındaki bilgilerinin yetersiz olması ve cevapların kodlamaya uygun olmaması nedeniyle değerlendirmeye uygun olmadığı tespit edilmiş ve değerlendirmeye tabi tutulmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlemesi için ikinci, üçüncü ve dördüncü alt amaçlardan elde edilen veriler betimsel analiz; birinci ve beşinci alt amaçlardan elde edilen veriler ise MaxQDA 2020 programından faydalanılarak içerik analiziyle çözümlenmiştir. Verilerin analiz sürecinde ortak görüşlerden yola çıkılarak ana kodlar ve alt kodlar belirlenmiştir. İçerik analizi verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması biçimde yürütülmektedir. Betimsel analizde ise veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanır. Buna ek olarak betimsel analizde, doğrudan alıntılara çokça yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Verilerin analizinde katılımcılar gizliliğin sağlanması amacıyla Ö(1), Ö(2), Ö(3), ..., Ö(25) şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik:

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik nicel çalışmalardan farklı bir biçimde ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel bir araştırmada geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması "inandırıcılık", "aktarılabirlik", "tutarlılık" ve "teyit edilebilirlik" gerekliliklerinin yerine getirilmesi sağlanmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmanın bir diğer yolu, katılımcı doğrulamasıdır. Araştırma sürecinde öğretmenlerden elde edilen görüşlerin yazılı kayıtları yeniden öğretmenlere gönderilerek teyit edilmiş, öğretmenlerden kendilerini yansıtmadıkları ifadeleri düzeltmeleri ya da çıkartmaları istenmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin onayından geçmeyen hiçbir inanç ifadesi araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmanın geçerliğini sağlamanın diğer bir ilkesi olan aktarılabirliği sağlamak amacıyla katılımcı izinleri alınarak katılımcıların cevaplarına ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Nitel bir araştırmanın geçerliğini sağlamanın bir diğer yolu ise katılımcıların sayı ve özellikleri, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve analiz tekniklerinin detaylı bir şekilde açıklanmasıdır (Creswell, 2021). Araştırmanın yöntem başlığı altında kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilme evresi, veri analizleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu sayede araştırmanın inandırıcılığını sağlamanın gerekliliklerinden biri daha yerine getirilmiştir.

Araştırmanın bulguları iki farklı araştırmacı tarafından kodlanmış olup kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen "Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) \times 100" formülü kullanılmıştır.

Güvenirlilik hesaplamalarının %70'in üzerinde çıkması araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliliği %92 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin robotik kodlamayı nasıl tanımladıklarını ortaya çıkarabilmek amacıyla öğretmenlere “Robotik kodlama sizce nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Robotik kodlama nedir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda içerik analizi yapılarak kategoriler ortaya çıkarılmış ve sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Robotik Kodlamanın Tanımına Yönelik Görüşlerine İlişkin İçerik Analizi Sonuçları

| <i>Tema</i> | <i>Kod</i> | <i>Katılımcılar</i> |
|---|---|---------------------|
| Yazılım | Bir tür yazılım | Ö(1) |
| | Bir çeşit yazılım dili | Ö(2) |
| | Yazılım | Ö(3) |
| | Cihazların çalışmalarının gerekli yazılımlar ile planlanması ve yönetilmesi | Ö(5) |
| | Robotik kodlama yazılım kodlamaları ile elektronik ve makine sistemi bulunan bir nesnenin çalıştırılmasıdır | Ö(6) |
| | Bazı eylemlerin robotlar tarafından yapılmasını sağlayan yazılım | Ö(8) |
| | Yazılımlarla kodlarla işlem | Ö(7) |
| | Makine, bilgisayar aracılığıyla istenilen şeylerin yazılım kullanılarak yapılmasına denebilir | Ö(10) |
| | Yazılım kodlarının nesne ile birleşimidir | Ö(12) |
| | Çeşitli yazılımlar aracılığıyla nesnelerin çalıştırılmasıdır | Ö(13) |
| | Yazılım kodlamasıdır | Ö(14) |
| | Yazılımın temeli | Ö(16) |
| | Makinelere yapılan işlemin görmesini sağlayan yazılı kodlamalardır | Ö(18) |
| | Robotların ya da makinelerin harekete geçmesini sağlayan yazılımlar | Ö(19) |
| | Makinelerdeki yazılım kodlamaları | Ö(20) |
| Yazılım kodlarıyla makinelerin işletilmesi | Ö(24) | |
| Makinelerin ve sistemlerin yazılımlarla birleştirilerek akıllı hale getirilmesi | Ö(25) | |
| Üretmek | Hayal edip üretmek | Ö(23) |
| | Çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için yapılan bir tür üretim, ürün koyma etkinliği | Ö(4) |
| Zekâ Etkinliği | Zekâ gelişimini sağlayan bir etkinlik | Ö(22) |
| | Çocukların zihinsel becerilerini geliştirmek için yapılan çalışma | Ö(21) |
| | Zihin ve dikkat gelişimi için etkili bir uygulama | Ö(15) |

Tablo 1’e göre katılımcı öğretmenlerin robotik kodlamaya ilişkin tanımlarının üç ana tema (yazılım, üretmek, zekâ etkinliği) altında toplandığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin robotik kodlamayı ağırlıklı “yazılım” alt teması şeklinde tanımladıkları bunun yanı sıra “üretmek”, “zekâ gelişimini sağlayan etkinlik” gibi alt temaları içeren tanımlara da yer verdikleri belirlenmiştir.

Bu konuyla ilgili öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö(1): "Bir tür yazılımdır."

Ö(2): "Bir çeşit yazılım dilidir."

Ö(12): "Yazılım kodlarının nesnelere birleştirilmesidir."

Ö(13): "Robotların ya da makinelerin harekete geçmesini sağlayan yazılımlardır."

Ö(20): "Makinelerdeki yazılım kodlarıdır diye düşünüyorum."

Ö(24): "Yazılım kodlamalarıyla makinelerin işletilmesidir."

Ö(25): "Makinelerin ve sistemlerin yazılımlarla birleştirilerek akıllı hale getirilmesi sürecidir."

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin daha önce robotik kodlama eğitimi alıp almadıklarını ortaya çıkarabilmek amacıyla öğretmenlere "Daha önce bir Robotik Kodlama Eğitimi aldınız mı?" sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Daha önce bir Robotik Kodlama Eğitimi aldınız mı?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda betimsel analiz yapılmış ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Robotik Kodlama Eğitimi Alıp/Almama Durumlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

| <i>Kod</i> | <i>Katılımcılar</i> |
|---------------|---|
| Evet | Ö(4), Ö(5), Ö(19) |
| Hayır | Ö(1), Ö(2), Ö(3), Ö(6), Ö(7), Ö(8), ..., Ö(20), Ö(21), Ö(22), Ö(23), Ö(24), Ö(25) |
| Almak İsterim | Ö(1), Ö(2), Ö(3), Ö(6), Ö(7), Ö(8), ..., Ö(20), Ö(21), Ö(22), Ö(23), Ö(24), Ö(25) |

Tablo 2'de görüldüğü üzere 22 sınıf öğretmeni robotik kodlama eğitimi almadığını ve bunlardan 16'sı robotik kodlama eğitimi almak istediğini belirtirken üç sınıf öğretmeni MEB'in düzenlediği etkinlik kapsamında robotik kodlama eğitimi aldığını belirtmiştir.

Bu konuyla ilgili öğretmenlerden gelen bazı yanıtlar aşağıda doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir:

Ö(4): "Evet MEB'in düzenlediği bir etkinlik sırasında."

Ö(7): "Hayır herhangi bir eğitim almadım."

Ö(19): "Evet. MEB'in Piraziz ilçesinde düzenlediği bilişim kampı sırasında."

Ö(22): "Almadım ancak almayı isterdim."

Ö(24): "Almadım ama almayı isterdim şüphesiz yaratıcılığı geliştirirdi çağımıza ayak uydurmak için gerekli."

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin robotik kodlamanın ilkökul müfredatlarına girmesiyle ilgili görüşlerini ortaya çıkarabilmek amacıyla öğretmenlere "Robotik kodlama dersleri ve bu derslerin ilkökul müfredatına girmesi ile ilgili görüşleriniz nelerdir? sorusu

yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda içerik analizi yapılmış ve sonuçlara ilişkin temalar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Robotik Kodlamanın İlkokul Müfredatlarında Yer Alıp/Almaması Hakkındaki Görüşlerine İlişkin İçerik Analizi Sonuçları

| <i>Kod</i> | <i>Katılımcılar</i> |
|--------------|--|
| Yer Almalı | Ö(1), Ö(2), Ö(3), Ö(4), Ö(5), Ö(6), Ö(7), Ö(8), Ö(12), Ö(13), Ö(14), Ö(16), ..., Ö(25) |
| Yer Almamalı | Ö(15) |

Tablo 3'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin robotik kodlama derslerinin ilkökul müfredatlarına girmesiyle ilgili olarak ağırlıklı girmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu konuyla ilgili öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö(1): *"Kesinlikle katılıyorum. Robotik kodlama ile çocukların sistematik düşünce yapısına sahip akıllı bireyler olarak yetişmeye fayda sağlayacağını düşünüyorum."*

Ö(4): *"Okullarda yeterli altyapıların sağlandığı durumlarda önce ilkökul 3.sınıfta temel bilgisayar ve elektronik beceriler kazandırılmalıdır. Yeterli hazırbulunuşluk sağlandığı takdirde 4.sınıfta iki ders saati müfredata eklenebilir. Bu altyapı sağlanmadığı takdirde öğrenciler için zorlu bir beceri alanı olarak kalabilir."*

Ö(12): *"Robotik kodlamanın eğitim müfredatına girmesini tavsiye ediyorum fakat maalesef okullarımızda derslik ve ödenek sıkıntılarının olması uygulamada sorunların oluşturacağına inanıyorum, önce altyapı ve ödenek sorununun halledilmesi gerekir."*

Ö(14): *"Kesinlikle müfredata eklenmeli. Başta veliler ve öğretmenler bu konuda bilinçlendirilmeli. İlkokul birinci sınıftan itibaren eğitime başlanmalıdır."*

Ö(16): *"Zamanımız teknoloji çağı olduğu için artık bilişsel düşünmelere daha çok yer verdiğimiz için üreten tasarlayan bireyler olmak için evet müfredatta bulunmalı."*

Ö(19): *"Bence girmeli. Öğrenciler diğer derslerde çok boğuluyor farklı etkinliklere de yer verilmeli."*

Ö(23): *"Teknoloji hızla değişiyor. Öğrencilerin gelecekte daha faydalı bireyler olabilmesi için gerekli bence."*

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin robotik kodlama eğitimi için okulların altyapı ve niteliklerinin yeterli olup olmadığı konusunda görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere "Sizce robotik kodlama için okullarda yeterli altyapı ve imkân var mı?" Sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda betimsel analiz yapılmış ve sonuçlara ilişkin temalar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Robotik Kodlama Eğitimi İçin Okulların Altyapı ve Donanım Yeterliliği Konusundaki Görüşlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

| <i>Kod</i> | <i>Katılımcılar</i> |
|--------------------------------|---|
| Yeterli Altyapı ve Donanım Yok | Ö(1), Ö(2), Ö(3), Ö(4), Ö(5), Ö(6), Ö(8), Ö(12), Ö(13), Ö(14), Ö(15), Ö(16), ..., Ö(25) |
| Yeterli Altyapı ve Donanım Var | Ö(7), Ö(10) |

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenlerden gelen cevaplar betimsel analiz kullanılarak çözümlendiğinde öğretmenlerin ağırlıklı okullarda robotik kodlama için yeterli imkânın olmadığı yönünde görüş belirttikleri gözlemlenmiştir.

Bu konuyla ilgili öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö(5): "Olan okullar var ama genel itibariyle yeterli olmadığını düşünüyorum."

Ö(6): "Olduğunu düşünmüyorum."

Ö(8): "İmkan ve altyapı yetersizdir."

Ö(14): "Yok. Çünkü kodlamadan anlayan öğretmen yok. Keşke her okulda bilgisayar öğretmeni olsa ortaya neler çıkardı neler..."

Ö(19): "Bence yok. Merkez okullarda bile yarı bozuk bilgisayarlar bu eğitimin verimli olacağını düşünmüyorum."

Ö(20): "Maalesef yok. Çoğu okulda bilgisayarlar bile düzgün çalışmıyor."

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak sınıf öğretmenlerinin robotik kodlama uygulamalarının öğrencilerin hangi becerilerine katkı yaptığı konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere "Robotik kodlama etkinlikleri sizce öğrencilerde hangi becerilerin gelişmesine katkı sağlar?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda içerik analizi yapılmış ve sonuçlara ilişkin kategoriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Robotik Kodlama Uygulamalarının Öğrencilerde Katkı Yaptığı Becerilere İlişkin Görüşlerine Ait İçerik Analizi Sonuçları

| <i>Tema</i> | <i>Kod</i> | <i>Katılımcılar</i> |
|--------------------|------------------------|---|
| Düşünme Becerileri | Yaratıcı Düşünme | Ö(1), Ö(2), Ö(7), Ö(9), Ö(17), Ö(19), Ö(20), Ö(22), Ö(24) |
| | Problem Çözme | Ö(1), Ö(2), Ö(9), Ö(17), Ö(20), Ö(21), Ö(24) |
| | Analitik Düşünme | Ö(7), Ö(18), Ö(25) |
| | Algoritmik Düşünme | Ö(11), Ö(12), Ö(13) |
| | Eleştirel Düşünme | Ö(3), Ö(11), Ö(17) |
| | 3 Boyutlu Düşünme | Ö(8) |
| | Bilgi İşlemsel Düşünme | Ö(14) |
| Akademik Başarı | Matematik Becerisi | Ö(20), Ö(21) |
| Dijital Yetkinlik | Teknoloji Bilgisi | Ö(16), Ö(20) |
| Mesleki Beceri | Mühendislik Becerisi | Ö(20), Ö(23) |

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin verdikleri cevaplar "düşünme becerileri", "dijital yetkinlik", "akademik başarı" ve "mesleki beceri" olmak üzere dört ana temada toplanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerden elde edilen yanıtlar yapılan analizler sonucu "eleştirel düşünme", "algoritmik düşünme", "yaratıcı düşünme", "analitik düşünme", "problem çözme" alt kategorileri altında toplanmıştır.

Bu konuyla ilgili öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö(1): "21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yardımcı olacağını düşünüyorum, problem çözme, yaratıcılık gibi."

Ö(6): "Analitik düşünme ve yaratıcılık."

Ö(9): "Yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisi."

Ö(11): "Algoritmik düşünme becerisi, problem çözme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, inovatif düşünme becerisi sağlar."

Ö(19): "Kesinlikle yaratıcı düşünme başta olmak üzere akıl yürütme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağını düşünüyorum."

Ö(20): "Matematik becerisi, yaratıcılık, problem çözebilme gibi becerileri geliştirdiğini düşünüyorum bence."

Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin robotik kodlamaya yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Alt amaçlar doğrultusunda öğretmenlerin robotik kodlamayı nasıl tanımladıkları incelenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenler robotik kodlamayı bir "yazılım" olarak tanımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ceylan ve Gündoğdu (2018) ise farklı grupların robotik kodlama ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları araştırmada, Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin çoğunluğunun kodlama kavramını bir düşünme biçimi ya da becerisi olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle kodlamayı "problem çözme becerisi" altında değerlendirmekte olup, bu açıdan öğrencilere katkısının daha fazla olacağını belirtmektedirler. Türker ve Pala (2018) yaptıkları çalışmada öğrenciler robotik kodlamayı "programlama" şeklinde tanımlamışlardır. Ergin ve Ercan (2020) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının büyük bir kısmının "Kodlama nedir?" sorusuna herhangi bir tanım yapamadığı, yapılan tanımların ise birçoğunun ilgisiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer alt amaç sınıf öğretmenlerinin robotik kodlamaya ilgili bir eğitim alıp almadıklarının, eğer aldılarsa hangi kurum aracılığıyla bu eğitimi aldıklarının belirlenmesidir. Bu alt amaç doğrultusunda elde edilen veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece üçünün MEB'in düzenlediği kurslar aracılığıyla bir robotik kodlama eğitimi aldığı ortaya çıkarılmıştır. Yine robotik kodlama eğitimi almayan öğretmenlerin birçoğunun robotik kodlama ile ilgili bir eğitim almak istedikleri ortaya çıkarılan sonuçlar arasındadır. Wong, Cheung, Ching ve Huen (2015) ilkökul ve ortaokullarda yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin kodlama eğitimini öğretmeye ve öğrenmeye oldukça istekli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yükseltürk ve Altıok (2016) yaptıkları araştırmada kodlama eğitimi alan öğretmenlerden geri dönüt alındığında öğretmenlerin yeni teknolojileri ve teknolojiyle ilgili yeni öğretim yöntemlerini öğrenmeye oldukça istekli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Muşlu-Kaygısız vd. (2020) yaptıkları çalışmada öğretmen adayları aldıkları kurs sonucunda robotik kodlamanın eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir.

Ergin ve Ercan (2020) yaptıkları çalışmada da okul öncesi öğretmen adaylarının büyük bir kısmı kodlama eğitimi almak istediklerini belirtmişlerdir. Alanyazında yer alan araştırmaların sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının robotik kodlamayı ve yeni teknolojileri öğrenmeye istekli ve ilgili oldukları görülmektedir. Çalışmalar araştırmamızın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer alt amaç sınıf öğretmenlerinin robotik kodlamanın ilkökul müfredatlarına girmesiyle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin robotik kodlama eğitiminin ilkökul müfredatlarına girmesine olumlu baktıkları ancak bu eğitimin seçmeli ders ya da serbest etkinlikler kapsamında verilmesi gerektiği yönünde fikir belirtmişlerdir. Çömek ve Avcı (2016) yaptıkları çalışmada, öğretmenler robotik kodlama eğitiminin müfredatlara dahil olmasının öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacağı ve bu yüzden büyük bir potansiyel vaat ettiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Güven ve Çakır'ın (2020) ilkökul öğretmenlerinin görüşlerini inceledikleri çalışmada ise öğretmenler, robotik kodlamanın ilkökul seviyesinde erken yaşlardan itibaren verilmeye başlanması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Muşlu-Kaygısız vd. (2020) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenleri robotik kodlama uygulamalarının bütün derslere entegre edilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ergin ve Ercan (2020) yaptıkları çalışmada 3. sınıf ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının büyük bir kısmı kodlamanın okul öncesi müfredatlarına dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Alanyazında yer alan araştırmaların sonuçları araştırmamızın bu boyutuyla ilgili sonuçlar ile örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer alt amaç sınıf öğretmenlerinin okullarda robotik kodlama eğitimi verilebilmesi için yeterli donanım ve altyapı olup olmadığıyla ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda elde edilen veriler doğrultusunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 24'ünün okullarda robotik kodlama eğitimi verilebilmesi için yeterli imkân ve altyapı olmadığı yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Ceylan ve Gündoğdu (2018) yaptıkları çalışmada, robotik kodlama eğitiminde karşılaşılan problemlerin başında okulların altyapı ve imkânlarının robotik kodlama eğitimi verebilmek için yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Gültepe (2018) yaptığı çalışmada Bilişim Teknolojileri öğretmenleri robotik kodlama eğitimi için okullarda yeterli altyapı ve donanım olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Güven ve Çakır (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenler robotik kodlama eğitimi verilebilmesi için okullarda yeterli donanım ve altyapı olmadığı yönünde fikir belirtmişlerdir. Karataş (2021) yaptığı çalışmada robotik kodlama eğitiminde teknolojik altyapı ve donanım eksikliği sorunu yaşandığına dair sonuçlara ulaşılmıştır. Yine Ergin ve Ercan (2020) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adayları robotik kodlama eğitiminin maliyetli olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin okullardaki bilgisayar laboratuvarlarının yetersizliği,

robotik kodlama atölyelerinin ve araçlarının olmayışı, robotik kodlama teknolojilerinin maliyetleri vs. gibi nedenlerden dolayı okullarda robotik kodlama eğitimi verilebilmesi için yeterli altyapı ve donanım olmadığı yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yer alan araştırmaların sonuçları araştırmamızın bu boyutuyla ilgili elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer alt amaç sınıf öğretmenlerinin robotik kodlama eğitiminin öğrencilerde hangi becerileri geliştireceği yönünde görüşlerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda toplanan veriler doğrultusunda öğretmenlerin robotik kodlama eğitiminin öğrencilerde problem çözme, yaratıcı düşünme, mantıksal ve analitik düşünme, eleştirel düşünme, algoritmik düşünme gibi becerileri geliştirdiğine dair görüş belirttikleri belirlenmiştir. Yine Oluk vd. (2018) ilkökul öğrencileriyle robotik kodlama etkinlikleri yaparak yürüttüğü çalışmada da öğrencilerin algoritmik düşünme becerilerini geliştirdiğini gözlemlemiştir. Bunun yanı sıra Felicia vd. (2017), Lamb ve Johnson (2011) ve Marulcu (2010) yaptıkları çalışmada robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiklerini gözlemlemiştir. Buna ek olarak Çavaş vd. (2012), robotik etkinliklerinin öğrencilerin mantıksal ve analitik düşünme becerilerini geliştirdiğini gözlemleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Tağci (2019), Göksoy ve Yılmaz (2018) yaptıkları çalışmada robotik kodlamanın öğrencilerin analitik düşünme becerilerine olumlu katkıda bulunduğunu gözlemlemiştir. Muşlu-Kaygısız vd. (2020) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenleri öğrencilerin işbirlikli öğrenme, algoritmik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Muşlu-Kaygısız vd.'nin (2020) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adayları, robotik uygulamaların öğrencilerin işbirlikli öğrenmelerine, problem çözme ve algoritmik becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla araştırmamızın bu boyutunda sınıf öğretmenlerinin robotik kodlama etkinliklerinin olumlu katkı yapacağı becerilerle ilgili belirttikleri görüşler arasında benzerlik görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenleri robotik kodlama kavramını genellikle “yazılım” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çok azının robotik kodlamaya dair bir eğitim aldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenleri robotik kodlama eğitiminin ilkökul müfredatlarına girmesine olumlu bakmakta ancak bu eğitimin seçmeli ders ya da serbest etkinlikler kapsamında verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri; okullarda robotik kodlama eğitimi verilebilmesi için gerekli altyapı ve donanım olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuçta da sınıf öğretmenleri; robotik kodlamanın öğrencilerde en çok problem çözme, yaratıcı düşünme, mantıksal ve analitik düşünme, algoritmik düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

21. yüzyılda yetişen bireylerden kazanmaları beklenen beceriler arasında gösterilen problem çözme, algoritmik düşünme, eleştirel ve yansıtıcı düşünme, problemlere uygun alternatif çözümler üretebilme ve yaratıcı düşünme gibi becerileri öğrencilere aktarmanın yolları arasında olan robotik kodlama etkinliklerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerinin alanyazında yer alan robotik kodlama çalışmalarında ortaya çıkan sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda birtakım önerilerde bulunulmuştur:

- Robotik kodlamanın günümüz dijital dünyasında eğitim sistemlerinin içinde önemli bir yeri vardır. Ancak robotik kodlama eğitimi verecek öğretmen yeterlilikleri düşük seviyelerdedir. Bu nedenle robotik kodlama eğitimi başta Bilişim Teknolojileri öğretmenleri olmak üzere ilkökul düzeyinde sınıf öğretmenlerine de verilmelidir.
- Araştırma sonucunda göze çarpan sonuçlardan birine göre okulların altyapı eksikliği yüksek düzeydedir. Okullardaki bilgisayar laboratuvarlarındaki altyapı iyileştirmeli bunun yanı sıra her okula bir robotik kodlama atölyesi kurulmalıdır.
- Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin robotik kodlamaya yönelik görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda farklı branşlardan öğretmen ya da öğretmen adaylarıyla benzer çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akçay, A., Karahan, E. & Türk, S. (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerileri odaklı okul sonrası kodlama sürecinde ilkökul öğrencilerinin deneyimlerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 4(2), 8-50. <https://dergipark.org/tr/pub/estudamegitim/issue/50016/626608> sayfasından erişilmiştir.
- Akkaş-Baysal, E., Ocak, G. & Ocak, İ. (2020). Kodlama ve arduino eğitimleri ile ilgili lise öğrencilerinin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 777-796. <https://doi.org/10.17755/esosder.625496>
- Aksu, F. N. (2019). *Bilişim teknolojileri öğretmenleri gözünden robotik kodlama ve robotik yarışmaları*. (Yüksek Lisans Tezi). https://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12462/6127/Fatma_Nur_Aksu.pdf?sequence=1&isAllowed=y sayfasından erişilmiştir.
- Anılan, H. & Gezer, B. (2020). Kodlama etkinliklerine ve analitik düşünme becerisine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(4), 307-324. <https://doi.org/10.34056/aujef.801254>

- Arabacıoğlu, C., Bülbül, H. & Filiz, A. (2007). *Bilgisayar programlama öğretiminde yeni bir yaklaşım*. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Kütahya. https://ab.org.tr/ab07/kitap/arabacioglu_bulbul_AB07.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Arıkan, E. E. & Ünsal, K. (2019). Ortaokul ve lise okul yöneticilerinin kodlama eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Bağcılar İlçesi Örneği). *İZÜ Eğitim Dergisi*, 1(2), 250-284. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed/issue/52033/644059%20sayfas%C4%B1ndan%20eri%C5%9Ftimi%C5%9Ftir> sayfasından erişilmiştir.
- Aytekin, A., Sönmez-Çakır, F., Bahadır-Yücel, Y. & Kulaöz, İ. (2018). Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanılabilecek bazı yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(5), 24-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/40925/494055> sayfasından erişilmiştir.
- Cavas, B., Kesercioğlu, T., Holbrook, J., Rannikmae, M., Özdoğru, E. & Gökler, F. (2012, 20 Nisan). The effects of robotics club on the students' performance on science process and scientific creativity skills and perceptions on robots, human and society. Teaching with robotics integrating robotics in school curriculum. *Proceedings of 3rd International Workshop Teaching Robotics* içinde (s. 146-148), Italy.
- Ceylan, V. K. & Gündoğdu, K. (2018). Bir olgubilim çalışması: Kodlama eğitiminde neler yaşanıyor, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 1-34. <https://doi.org/10.17943/etku.340103>
- CodeWeek Türkiye. (2019). AB Kod Haftası Katılım Raporu: Türkiye Örneği. <http://codeweekturkiye.eba.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, W. J. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çakır, N. K. & Güven, G. (2019). Arduino-Assisted robotic and coding applications in science teaching: Pulsimeter activity in compliance with the 5E learning model. *Science Activities*, 56(2), 42-51.
- Çömek, A. & Avcı, B. (2016). *Fen eğitiminde robotik uygulamaları hakkında öğretmen görüşleri*. Yükseköğrenim Üzerine Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Aydın.
- EğİN, F. & Arıkan, Y. D. (2020). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kodlama öğretimine ilişkin görüşleri: Manisa örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(2), 57-75. <https://doi.org/10.12984/eggefd.747629>
- Eğitimia. (2018). *Robotik kodlama nedir?* <https://www.egitimia.com/robotik-kodlama-nedir> sayfasından erişilmiştir.
- Ergin, A. Z. & Ercan, Z. G. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının kodlamaya ilişkin görüşleri. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 70-82. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2439900> sayfasından erişilmiştir.

- Ersoy, H., Madran, R. O. & Gülbahar, Y. (2011). *Programlama dilleri öğretimine bir model önerisi: robot programlama*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Malatya. https://ab.org.tr/ab11/kitap/ersoy_madran_AB11.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Felicia, A., Sharif, S., Wong, W. & Mariappan, M. (2017). Computational thinking and tinkering: exploration study of primary school students' in robotic and graphical programming. *Asian Journal of Assessment in Teaching and Learning*, 7, 44-54. <https://doi.org/10.37134/ajatel.vol7.5.2017>
- Göksoy, S. & Yılmaz, İ. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmenleri ve öğrencilerinin robotik ve kodlama dersine ilişkin görüşleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 178-196. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.322.22>
- Göncü, A., Çetin, İ. & Top, E. (2018). Öğretmen adaylarının kodlama eğitimine yönelik görüşleri: Bir durum. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 85-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/39596/334560> sayfasından erişilmiştir.
- Gültepe, A. (2018). Kodlama öğretimi yapan bilişim teknolojileri öğretmenleri gözüyle öğrenciler kodluyor. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 50-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/37035/426198> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, G. & Çakır, N. K. (2020). Investigation of the opinions of teachers who received in-service training for Arduino-assisted robotic coding applications. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1), 253-274.
- İnce, E. Y. (2018). Ön lisans öğrencilerin kodlama eğitiminde robotik sistemlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 326-341. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.153.17>
- Haymana, İ. & Özalp, D. (2020). Robotik ve kodlama eğitiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 247-274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/57710/822431> sayfasından erişilmiştir.
- Han, J., Jo, M., Jones, V. & Jo, J. H. (2008). Comparative study on the educational use of home robots for children. *Journal of Information Processing Systems*, 4(4), 159-168. <https://doi.org/10.3745/JIPS.2008.4.4.159>
- Kanbul, S. & Uzunboylu, H. (2017). Importance of coding education and robotic applications for achieving 21st-century skills in North Cyprus. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 12(1), 130-140. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v12i01.6097>
- Karataş, H. (2021). 21. yy. becerilerinden robotik ve kodlama eğitiminin Türkiye ve dünyadaki yeri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(30), 693-729.

- <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/68196/1059967%20sayfas%C4%B1ndan%20eri%C5%9Filmi%C5%9Ftir> sayfasından erişilmiştir.
- Kert, S. B. & Uğraş, T. (2009). *Programlama eğitiminde sadelik ve eğlence: Scratch Örneği*. The First International Congress of Educational Research'te sunulmuş bildiri. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kılıçkıran, H., Korkmaz, Ö. & Çakır, R. (2020). Robotik kodlama eğitiminin üstün yetenekli öğrencilere katkısı. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/55035/700060> sayfasından erişilmiştir.
- Lamb, A. & Johnson, L. (2011). Scratch: computer programming for 21st century learners. *Teacher Librarian*, 38(4), 64-68.
- Lincoln, Y. S. & Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publication.
- Marulcu, İ. (2010). *Investigating the impact of a lego based, engineering-oriented curriculum compared to an inquiry-based curriculum on fifth graders' content learning of simple machines*. (Yüksek Lisans Tezi). Lynch School of Education, Department of Teacher Education Boston College, Boston.
- MEB. (2018). *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi (İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018124103559587Bili%C5%9Fim%20Teknolojileri%20ve%20Yaz%C4%B1m%205-6.%20S%C4%B1n%C4%B1flar.pdf.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Monroy-Hernández, A. & Resnick, M. (2008). Empowering kids to create and share programmable media. *ACM Digital Library*, 15(2), 50-53. <https://doi.org/10.1145/1340961.1340974>
- Mubin, O., Stevens, C. J., Shahid, S., Mahmud, A. A. & Dong, J.-J. (2013). A review of the applicability of robots in education. *Technology for Education and Learning*, 1(1), 1-7. <https://doi.org/10.2316/journal.209.2013.1.209-0015>
- Muşlu-Kaygısız, G., Üzümcü, Ö. & Uçar, F. M. (2020). The case of prospective teachers' integration of coding-robotics practices into science teaching with STEM approach. *İlköğretim Online*, 19(3), 1200-1213. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.728020>
- Oluk, A., Korkmaz, Ö. & Oluk, H. A. (2018). Scratch'ın 5. sınıf öğrencilerinin algoritma geliştirme ve bilgi-işlemsel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(1), 54-71. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.399588>
- Öndeş, Ö. (2016). *İngiltere ve ABD'de kodlama eğitimi*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ingiltere-ve-abddekodlama-egitimi-40061604> sayfasından erişilmiştir.

- Özdoğru, E. (2013). *Fiziksel olaylar öğrenme alanı için lego program tabanlı fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/7012> sayfasından erişilmiştir.
- Passey, D. (2016). Computer science (CS) in the compulsory education curriculum: implications for future research. *Education and Information Technologies*, 22, 421-443. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9475-z>
- Sáez-López, J. M., Sevillano-García, M. L. & Vazquez-Cano, E. (2019). The effect of programming on primary school students' mathematical and scientific understanding: educational use of mBot. *Educational Technology Research and Development*, 67(6), 1405-1425. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09648-5>
- Saygıner, Ş. & Tüzün, H. (2017). *İlköğretim düzeyinde programlama eğitimi: Yurt dışı ve yurt içi perspektifinden bir bakış*. XIX. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Aksaray. <https://ab.org.tr/kitap/ab17.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sayın, Z. & Seferoğlu, S. S. (2016). *Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi*. XVIII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~Sadi/yayin/AB16_Sayin-Seferoglu_Kodlama.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sırakaya, M. (2018). Kodlama eğitimine yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 37(2), 79-90. <https://doi.org/10.7822/omuefd.394649>
- Strawhacker, A. & Bers, M. U. (2015). "I want my robot to look for food": Comparing Kindergartner's programming comprehension using tangible, graphic, and hybrid user interfaces. *International Journal of Technology and Design Education*, 25(3), 293-319. <https://www.learntechlib.org/p/161409/> sayfasından erişilmiştir.
- Sullivan, F. R. (2008). Robotics and science literacy: Thinking skills, science process skills and systems understanding. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 45(3), 373-394. <https://people.umass.edu/florence/jrst.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sullivan, A. & Bers, M. U. (2016). Robotics in the early childhood classroom: learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(1), 3-20. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9304-5>

- Sullivan, A. & Bers, M. U. (2017). Dancing robots: integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. *International Journal of Technology and Design Education*, 28, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10798-017-9397-0>
- Şahutoğlu, N. G. (2018). *Eba kodlama modülü kullanımının ortaokul öğrencilerinin programlamaya ilişkin öz yeterlik inançlarına etkisi ve modüle ilişkin öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/128761> sayfasından erişilmiştir.
- Tağci, Ç. (2019). *Kodlama eğitiminin ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/5720?locale-attribute=en> sayfasından erişilmiştir.
- Tatlısu, M. (2019). *Eğitsel robotik uygulamalarda probleme dayalı öğrenmenin ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://acikerisim.uludag.edu.tr/jspui/handle/11452/15201> sayfasından erişilmiştir.
- Türker, M. P. & Pala, F. K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin, öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin kodlamaya yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2013-2029. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506939>
- Williams, L. & Cernochova, M. (2013). Literacy from Scratch. X. *World Conference on Computers in Education* içinde (s. 17-27). <https://mirandanet.ac.uk/wp-content/uploads/2019/06/Springer.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Wong, G. K., Cheung, H. Y., Ching, E. C. & Huen, J. M. (2015). *School perceptions of coding education in K-12: A large scale quantitative study to inform innovative practices*. Teaching, Assessment, and Learning for Engineering Konferansı'nda sunulmuş bildiri, India. <https://www.ilkogretim-online.org/fulltext/218-1597126180.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, T. & Seferoğlu, S. S. (2021). The effect of robotic programming on coding attitude and computational thinking skills toward self-efficacy perception. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 6(2), 101-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joltida/issue/63505/961450> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseltürk, E. & Altıok, S. (2016). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının programlama öğretiminde Scratch aracının kullanımına ilişkin alguları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 39-52. <https://doi.org/10.17860/efd.94270>

Extended Summary

Today, many countries in the world have considered coding education as a necessity of the age in order to make a development move and countries have included coding education in their education

programs and curricula (Şahutoğlu, 2018). For example, UK has declared 2014 as the “Year of Coding”. Again in England, coding has been made a compulsory part of the primary school curriculum since 2014 (Passey, 2016). In addition, robotic coding has been made compulsory in the curricula of many European countries such as England, Poland, France, Lithuania, Estonia, Hungary, and Finland (Kanbul and Uzunboylu, 2017). It also emphasizes that coding education should be given at young ages with the Coding Week organized within the scope of the European Union Digital Action Plan (CodeWeek Turkey, 2019). In the USA, it offers hundreds of thousands of students the opportunity to receive coding education with Microsoft, Google, Code.Org, and other technology and software companies (Öndeş, 2016). As in many other world countries, our country has not remained indifferent to this change. In this context, coding has started to be integrated into the curriculum of information technologies and software courses in secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education (MoNE, 2018).

In our country, in the coding education that has started to be given within the scope of Information Technologies and Software course since 2012, it has been started to be discussed that the age range should be reduced even more and included in the primary school curriculum. The importance given to coding education is highlighted by the reduction of coding education up to the age of 5 abroad (Saygıner and Tüzün, 2017). For example, robotic coding studies are also carried out in pre-school in Singapore (Sullivan and Bers, 2017). Again, it is very important for teachers to have technology and digital literacy skills in order to raise individuals suitable for 21st century skills, and in this context, they should receive robotic coding training. Therefore, it is of great importance to examine the views of teachers and prospective teachers on coding education, which is becoming more and more widespread today.

Regarding robotic coding, Akkaş-Baysal (2020) high school students, İnce (2018) associate degree students, Göncü et al., (2018); Ergin and Ercan (2020) prospective teachers, Gültepe (2018); Aksu (2019); Eğin and Arıkan (2020) Information Technologies teachers, Anılan and Gezer (2020); Muşlu-Kaygısız, Üzümcü, and Uçar (2020) conducted studies examining the opinions of classroom teachers. Although there have been some studies in the literature based on the opinions of teachers on robotic coding education, the number of studies on the opinions of classroom teachers is limited. With this research, examining the opinions of primary school teachers about robotic coding, which is shown as one of the skills of the future, is important in terms of teaching primary school students and guiding educators. The purpose of this research is to examine and reveal the opinions of primary school teachers about robotic coding applications. In line with this purpose, answers were sought for the following sub-objectives:

1. How do primary school teachers define robotic coding?

2. Have the primary school teachers received any training on robotic coding before?
3. What are the opinions of primary school teachers about the introduction of robotic coding into primary school curricula?
4. What are the opinions of primary school teachers about whether the infrastructure and qualifications of the schools are sufficient for robotic coding education?
5. What are the opinions of the primary school teachers about which skills of the students are affected by the robotic coding applications?

This research was carried out on the basis of the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods. Phenomenology focuses on phenomena that we encounter in daily life and that we are aware of but do not have in-depth or detailed knowledge or understanding. Studies that aim to investigate cases that are not completely unfamiliar to us but that we do not fully understand are included in the scope of phenomenological studies (Yıldırım and Şimşek, 2021).

The study group of the research consists of 25 primary school teachers working in three different cities (Samsun, Ordu, and Giresun) in the Black Sea Region. The participants in this study were determined by the easily accessible case sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. For this purpose, a structured interview form consisting of open-ended questions was created in Google Forms by taking expert opinions from two different academics from the relevant department. Descriptive analysis and content analysis methods were used to analyze the data collected within the scope of the research. During the analysis, the data were coded, classifications were made, and the findings were interpreted by arranging the codes and themes. For the validity and reliability of the research, the data were analyzed by adhering to the theoretical context, direct quotations were included for the data in each category, and the data were carefully reanalyzed in different time periods.

The findings regarding the data obtained as a result of the research are listed as follows: It was revealed that the teachers defined robotic coding as a "software", and only three of the teachers participating in the research received robotic coding training through the courses organized by the Ministry of National Education. Again, many of the teachers who did not receive robotic coding training wanted to receive training on robotic coding, teachers were positive about the inclusion of robotic coding training in primary school curricula, but this training should be given as an optional course or free activities, as well as the necessary infrastructure for robotic coding training in schools. They stated that robotic coding developed students' problem-solving, creative thinking, logical and analytical thinking, algorithmic thinking, and critical thinking skills the most.

In light of the data obtained as a result of the research, some solution suggestions are presented below:

1. Robotic coding training should be given to teachers in other branches, especially Information Technologies teachers.
2. The infrastructure in the Computer Laboratories in the schools should be improved, as well as a robotic coding workshop should be established in each school.
3. In this study, it was tried to reveal the opinions of classroom teachers about robotic coding. In future studies, similar studies can be conducted with teachers or teacher candidates from different branches.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %60, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 28.04.2022 tarihli ve 2022-80 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Üniversite Öğrencilerinde Flört Şiddetinin Yordanmasında Ego Durumları ve Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Rolünün İncelenmesi

Examination of the Role of Ego States and Early Maladaptive Schemas in the Prediction of Dating Violence among University Students

Aynur Karabacak Çelik, Seher Balcı Çelik

Yazar Bilgileri

Aynur Karabacak Çelik 
Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,
aynur.karabacak@atauni.edu.tr

Seher Balcı Çelik 
Prof. Dr., Ondokuz Mayıs
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
sbalci@omu.edu.tr

ÖZ

Flört şiddeti, beliren yetişkinlik döneminde bulunan bireylerin romantik ilişkilerini psikolojik ve sosyal yönden etkileyen önemli bir sorun olarak görülmektedir. Araştırmacılar romantik ilişkilerde meydana gelen flört şiddetinin nedenlerini belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Ancak flört şiddeti ile ilgili yapılan araştırmalarda transaksyonel analiz ve şema teorisinin birlikte ele alındığı araştırmaların daha az olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı, bu araştırmada, üniversite öğrencilerinde flört şiddetini yordanmasında ego durumları ve erken dönem uyumsuz şemaların yordayıcı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde çeşitli bölümlere devam eden 287 lisans öğrencisi (196 kadın, 91 erkek) üzerinde ilişkisel araştırmaya uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Flört Şiddeti Tutum Ölçeği, Ego Durumları Ölçeği ve Young Şema Ölçeği-Kısa Form 3 kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinde eleştirel ebeveyn, doğal çocuk ve uyarlanmış çocuk ego durumları ile erken dönem uyumsuz şemalardan, zedelenmiş otonomi ve diğerleri yönelimlilik şemalarının flört şiddetinin anlamlı yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur. Bireylerin flört şiddetine yönelik tutumlarını açıklamada erken dönem uyumsuz şemaların ve ego durumlarının yordayıcı rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Flört Şiddeti
Ego Durumları
Erken Dönem Uyumsuz
Şemalar

Keywords
Dating Violence
Ego States
Early Maladaptive Schemas

Makale Geçmişi
Geliş: 20.12.2021
Düzeltilme: 21.09.2022
Kabul: 07.10.2022

ABSTRACT

Dating violence is a major problem affecting individuals' romantic relationships in psychological and social aspects. Researchers have attempted to determine the causes of dating violence in romantic relationships. However, little has known about emerging dating violence in the concept of transactional analysis and schema theory. This study aims to determine the role of ego states and early maladaptive schema in predicting dating violence among college students. The study was carried out with 287 undergraduate students (196 female, 91 male) attending various departments of Kazım Karabekir Education Faculty of Atatürk University with correlational study design. In the research, The Dating Violence Scale, Ego State Scale, and Young Schema Scale-Short Form 3 (YSQ-SF3) were used as measurement tools. The study results revealed that critical parent, natural child, and adapted child ego states, and impaired autonomy and others-directedness sub-scales of early maladaptive schemas were significant predictors of dating violence in college students. Early maladaptive schemas and ego states have a predictive role in explaining individuals' attitudes toward dating violence.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Karabacak-Çelik, A. & Balcı-Çelik, S. (2022). Üniversite öğrencilerinde flört şiddetinin yordanmasında ego durumları ve erken dönem uyumsuz şemaların rolünün incelenmesi. *TEBD*, 20(3), 911-929. <https://doi.org/10.37217/tebd.1038390>

Giriş

Sosyal bir varlık olan insan, başkalarıyla ilişki içinde olma ve yakın duygusal bağlar kurma eğilimindedir. Yakın ilişkilerden biri olan flört ilişkisi, sosyal etkileşimi içinde barındıran, ilişkiye devam etme ya da ilişkiyi sonlandırma düşüncesiyle eylemlerde bulunulan bir ilişki türü olarak ele alınmaktadır (Straus, 2004). Flört ilişkisi aracılığıyla bireyler sosyal, duygusal ve cinsel ihtiyaçlarını karşılama fırsatı bulmaktadır. Ancak zaman zaman bireyler, diğer bireylerle ilişkilerinde olduğu gibi flört ilişkisinde de bazen çatışmalar yaşayabilmektedir. Flört ilişkisinde bu çatışmaları çözebilmek adına kişiler bazen partnerlerine karşı şiddet içeren davranışlar uygulayabilmektedir (Atakay, 2014). Flört şiddeti olarak adlandırılan bu şiddet türü; çiftlerin romantik ilişki içinde birbirlerine sözel, fiziksel, duygusal ve cinsel şiddet içeren eylemlerde bulunması olarak tanımlanmaktadır (İftar, 2016).

Flört şiddeti, bireyleri ve toplumları psikolojik ve sosyal yönden olumsuz olarak etkileme potansiyeli olan bir halk sağlığı sorunu olarak ele alınmaktadır (Anasuri, 2016). Flört şiddetinin bireylerde anksiyete, depresyon, strese yol açtığı, ilişkilerde çatışmaya neden olduğu ve romantik ilişki kalitesini olumsuz etkilediği bilinmektedir (Ahn, 2006; Volpe, Hardie ve Cerulli, 2012). Alanyazın incelendiğinde şiddete maruz kalan bireylerin en çok beliren yetişkinlik dönemindeki 18-25 yaş arası gençler olduğu görülmüştür (Aslan, Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Erdost ve Temel, 2008; Turan, 2018). Flört şiddetiyle ilgili ilk çalışmaları yapan Makepeace'in (1981) 200 üniversite öğrencisiyle yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin %21,2'sinin hayatlarında bir kez fiziksel şiddet yaşadığı gözlemlenmiştir. Yine Amerika'da yapılmış olan bir araştırmaya göre şiddet türlerinden fiziksel ve cinsel şiddete maruz kalma oranının kadınlarda %25 olduğu, Türkiye'de üniversite öğrencilerinde yapılan bir çalışmaya göre ise kadınların %28,6'sının flört şiddeti yaşadığı gözlemlenmiştir (Aslan vd., 2008; Cinal, 2018; Tjaden ve Thoennes, 1999; Turan, 2018). Özcebe vd. (2002) tarafından Türkiye'de flört eden gençler üzerine yapılan ilk çalışmanın sonucunda ise 148 öğrencinin %31,6'sının flört dönemi esnasında şiddete maruz kaldığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda flört şiddetinin beliren yetişkinlik döneminde yer alan üniversite öğrencilerinde yaygın bir şekilde görülmesi ve olumsuz sonuçlar doğurması itibarıyla ciddi bir toplumsal sorun olduğu ve bu sorunu ortaya çıkaran nedenlerin ve olası çözümlerin ele alınması gerektiği söylenebilir.

Flört şiddeti ile ilgili yapılan çalışmalarda, aile içi şiddetin, ebeveynlerle kurulan olumsuz iletişim türlerinin ve ebeveynler arasındaki şiddete tanıklık etmenin bu sorunu beraberinde getirdiği görülmüştür (Chase, Treboux ve O'Leary, 2002; Gorman-Smith, Tolan, Sheidow ve Henry, 2001; Lichter ve McCloskey, 2004; Offenhauer ve Buchalter, 2011; Wekerle ve Wolfe, 1999). Bazı çalışmalarda genç erkeklerde flört şiddeti ile cezalandırıcı anne baba tutumunu arasındaki ilişki vurgulanırken (Lavoie vd., 2002), bazılarında da kadınlarda çocukluk döneminde cinsel istismara uğrama ve flört şiddetine maruz kalma arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür (Cyr, McDuff ve

Wright, 2006). Cinsiyet açısından bakıldığında ise ebeveynle olumsuz ilişki geçmişi veya fiziksel istismarın varlığının her iki cinsiyet için de fiziksel, cinsel ve psikolojik flört şiddeti ile ilişkili olduğu görülmüştür (Foshee vd., 2005). Bu bağlamda, flört şiddetinin bireyin ailesinde şiddete tanık olması sonucu oluşabileceği düşünüldüğünde aile içi dinamiklerden etkilenme özelliği olan ego durumları ile flört şiddetinin ortaya çıkma tarzlarının benzer olabileceği söylenebilir.

Ego durumlarının oluşum ve gelişim sürecine bakıldığında bireyin çocukluk döneminden başlayıp yetişkinlik dönemine kadar devam ettiği görülmektedir. Bu süreçte bireyin ailede gördüğü yaşantılar, çocukluk yaşantıları ve bu dönemde oluşturulan yaşam senaryosu belirleyici olmaktadır (Akkoyun, 2011; Buluş ve Atan, 2016). Akkoyun'a (2011) göre ebeveyn ve çocuk ego durumlarında bireyin çocukluk yaşantıları ve bireyin hayatı boyunca tanık olduğu ebeveyn figürlerinin etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında, bireyin çocukluk döneminde aile içinde deneyimlediği iletişim örüntüleri, şiddete tanık olma, maruz kalma gibi durumların bireyin ilerleyen yaşam dönemlerini etkileyebileceği düşünülmektedir (Akkoyun, 2011). Dolayısıyla ego durumlarının oluşumu ile şiddete yönelik geliştirilen tutumun oluşum sürecinin benzerlik gösterdiği düşünüldüğünde bireyin ego durumunun onun flört ilişkisine yönelik tutumunu etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu açıdan ego durumları flört şiddetini ortaya çıkarma potansiyeline sahip olabilecek bir değişken olarak ele alınmıştır.

Berne (1961) transaksyonel analizde, ebeveyn, yetişkin ve çocuk ego durumu olmak üzere üç ego durumundan bahsetmektedir. Ebeveyn ego durumu bireyin hayatında karşılaştığı başta anne baba olmak üzere tüm ebeveyn figürlerinin duygu, düşünce ve davranış örüntülerinden izler taşımaktadır. Bu ego durumu koruyucu ve eleştirel ebeveyn ego durumu olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Koruyucu ebeveyn ego durumuna göre davranan bireyler, diğerlerinin iyiliği için uğraşır ve karşısındaki kişileri çocuk olarak görüp onları koruma girişiminde bulunur ve onlardan zararlı alışkanlık ve davranışlarını terk etmelerini isterler. Eleştirel ebeveyn ego durumunda toplumsal kurallar ve çıkarlar için başkalarını uyaran ve eleştiren bir tutum bulunmaktadır (Akkoyun, 2011; Buluş ve Atan, 2016; Nelson-Jones, 1982; Solomon, 2003). Ego durumlarından bir diğeri olan yetişkin ego durumuna uygun davranan bireylerin gerçekçi yanı baskındır ve hayatı, olayları ve durumları objektif olarak değerlendirebilirler. Bu ego durumunda şimdi ve buradaki gerçek ne ise o dikkate alınır. Doğru ve gerçeğe odaklanma olduğu için ani çıkışlar yapılmaz ve başkalarının hatırı için davranış sergilenmez. Onun yerine olaylar ince elenip sık dokunur (Akkoyun, 2011; Nelson-Jones, 1982; Solomon, 2003). Yetişkin ego durumu kişinin hayatını devam ettirebilmesi için gereken bir ego durumudur. Gerçek durumları hesaba katması, dış dünyada tutunabilmek için gereken verileri ve olasılıkları hesaplaması bu ego durumunun belirgin özelliklerindedir. Bu ego durumu aynı zamanda çocuk ve ebeveyn ego durumları arasında objektif bir şekilde arabuluculuk yapma görevini de

üstlenmektedir (James ve Jongeward, 1993). Ego durumlarından bir diğeri ise çocuk ego durumudur. Bu ego durumunda yaratıcılık, sezgi, eğlence ve dürtü gibi özellikler yer almaktadır. Çocuk ego durumu ise doğal ve uygulu çocuk ego durumu olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Doğal çocuk içinden geldiği gibi davranan, fizyolojik ihtiyaçlarını psikolojik ihtiyaçlara göre daha öncelikli olarak değerlendiren ve kişiliğin eğitilmemiş yönü olarak kabul edilen bölümüdür. Doğal çocukta benmerkezcilik, eğlenme, spontanlık, hareketlilik ve yaratıcılık gibi kişilik özellikleri bulunmaktadır. Sosyal çevre ile kurulan bağlar sonucunda çocuk ego durumu zamanla eğitilir ve bu ego durumu artık uygulu çocuk ego durumuna dönüşür. Uygulu çocuk ego durumu ise doğal çocuğun az veya çok eğitilmesiyle ortaya çıkar (Akbağ, 2000; Akkoyun, 2011; Dökmen, 1998).

Ego durumlarından başka erken dönem uyumsuz şemaların da flört şiddetine yönelik tutumu etkileyebileceği düşünülmektedir. Young'a (1999) göre erken dönem uyumsuz şemalar; biliş, duyuş, anı ve bedensel duyulardan oluşan, bireyin kendisini ve diğerleriyle olan ilişkilerini içerisinde barındıran, çocukluk ve ergenlik dönemleri boyunca gelişme özelliği gösteren, yaşam boyunca karmaşıklaşan örüntüler olarak tanımlanmaktadır. Erken dönem uyumsuz şemalar, yıllar boyunca varlıklarını sürdürme eğilimi göstermekte ve bireyin daha sonraki dönemlerde karşısına çıkan durumları ne şekilde değerlendireceğini de belirlemektedir (McGinn ve Young, 1996; Schmidt, Joiner, Young ve Telch, 1995; Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır, 2009). Şemalar, anlamlandırma sürecini düzenleyen, ego durumları tarafından deneyimlenen ve harekete geçirilen yapılar olarak ele alınmaktadır. İlişkisel şemalar doğrudan ölçülebilen ya da fenomenolojik olarak deneyimlenen yapılar değildir; ancak belirli ego durumları olarak ilişki deneyimlerini düzenleyen ve aktif hale getirilen yönleri bulunmaktadır (Žvelc, 2009). Yapılan çalışmalar erken dönem uyumsuz şemalardan özellikle reddedilme ve ayrılma alanına dönük şemaların ilerleyen dönemlerde şiddet mağduru ya da şiddeti uygulama konusunda etkili olduğunu göstermiştir (Crawford ve Wright, 2007; Ponce, Williams ve Allen, 2004). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, bireyin yetişkinlik döneminde kuracağı yakın ilişkilerin ve ilişkilerde sergileyeceği tutumlarının ve şiddet içeren davranışlarının onun çocukluk döneminde geliştirdiği erken dönem uyumsuz şemaların ve ego durumlarının etkisiyle şekilleneceği söylenebilir. Bu açıdan bu çalışmada ego durumları, erken dönem uyumsuz şemalar ve flört şiddeti arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ego durumları, erken dönem uyumsuz şemalar ve flört şiddeti arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ego durumları ve erken dönem uyumsuz şemalar flört şiddetinin anlamlı birer yordayıcıları mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Ego durumları, erken dönem uyumsuz şemalar ve flört şiddeti arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, ilişkisel tarama modeline uygun ve betimsel nitelikli olarak düzenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasındaki ilişkinin olup olmadığını ve ilişkinin derecesinin belirlenmesine yardımcı olan bir araştırma türüdür (McMillan ve Schumacher, 2015). Bu çalışma için Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu tarafından 14.02.2020 tarihli 03 sayılı toplantıda 04 nolu kararla çalışmanın gerçekleştirilmesinin etik ve bilimsel yönden uygun olduğu belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden 5460 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise evrenden uygun örnekleme yöntemi ile %90 güven aralığında belirlenen 287 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya 196 kadın ve 91 erkek katılmıştır. Örneklemin yaş ortalaması 20,53, standart sapması ise 1,83'tür.

Veri Toplama Araçları

Young Şema Ölçeği Kısa Form-3:

Young'ın (1990) ve Young, Klosko ve Weishaar'ın (2003) Şema Terapi temelinde geliştirdiği kısa form, 90 maddeden oluşmakta ve 6'lı likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçek 18 boyuttan ve her boyut beş maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlardan alınan puanlar 5 ile 30 arasında yer almaktadır. Ölçek, Aşırı Tetikte Olma ve Bastırılmışlık, Diğer Yönelimlilik, Reddedilmişlik ve Kopukluk, Kendini Ortaya Koyma, Zedelenmiş Otonomi ve Zedelenmiş Sınırlar olan şema alanlarını kapsayan 18 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkiye'deki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Soygüt vd. (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada üniversite örnekleminde çalışılmış ve Diğerleri Yönelimlilik, Kopukluk, Yüksek Standartlar, Zedelenmiş Otonomi ve Zedelenmiş Sınırlar olmak üzere beş şema alanına ve yorumlanabilir 14 şema boyutuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin Türkçe versiyonu üzerinde yürütülen geçerlik-güvenirlik çalışmalarında ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin, şema boyutları açısından .66 ile .82 arasında, şema alanları açısından ise, .66 ile .83 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının ise şema boyutları için .63 ile .80, şema alanları için ise .53 ile .81 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin birleşen geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada şema boyutları ve şema alanları ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Genel Belirti Düzeyi Endeksi (GSI), Belirti Tarama Listesi'nin (SCL-90) ve Kaygı, Depresyon, Kişilerarası Duyarlık alt ölçekleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Buna

göre şema boyutları ve şema alanlarının, depresyon alt faktörüyle .55 ile .68, kaygı alt faktörüyle .18 ile .54 ve kişilerarası duyarlık alt faktörüyle .20 ile .60 arasında değişen anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen iç tutarlılık katsayılarının diğerleri yönelimlilik için .75, zedelenmiş sınırlar için .71, kopukluk için .91, yüksek standartlar için .76, zedelenmiş otonomi için .92 ve ölçeğin toplam puanına ilişkin .96 olduğu görülmüştür.

Ego Durumları Ölçeği:

Ego Durumları Ölçeği (EDÖ) Arı (1989) tarafından, belli aşamalardan geçerek geliştirilmiştir. İlk aşamada Türkçe sözlükler taranarak Türkçede insanı niteleyen 228 sıfat belirlenmiştir. Daha sonra bu sıfatlar, Türk dili, psikolojik danışma, sosyal hizmetler ve halkla ilişkiler konusunda uzman on hakeme verilerek günlük dilde kullanılan ve insanı niteleyen sıfatları işaretlemeleri, eklemeyi düşündükleri sıfatlar varsa eklemeleri istenmiştir. Sonuç olarak hakemlerden sekiz ve üstünde kredi alan sıfattan yeni bir sıfat listesi oluşturulmuştur. Daha sonra elde edilen sıfat TA kuramı ile ilgili doktorada ders vermiş veya çalışma yapmış altı hakem tarafından değerlendirilmiştir. Bu aşama sonucunda 95 sıfatlık “Ego Durumları Ölçeği” elde edilmiştir. Geçerlik çalışmaları ile ilgili olarak, mantıksal geçerlik ile ilgili çalışmada uzman görüşüne başvurulmuştur. Mantıksal geçerliğin belirlenmesi aşamasında ölçekte yer alan sıfatların puanlanmasında görüşlerine başvuru alan altı hakemin yaptığı değerlendirmeler arasındaki yüksek tutarlılık dikkate alınmış ve EDÖ'nün mantıksal geçerliği için önemli bir kanıt olarak değerlendirilmiştir (Arı, 1989).

Ego Durumları Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ölçekte yer alan beş ego durumu arasındaki ilişki, Transaksiyonel Analiz'de var olan beş ego durumunun teorik tanımlarıyla karşılaştırılmıştır. Ego durumlarının teorik tanımları dikkate alınarak aralarındaki korelasyonun miktarı ve yönü incelendiğinde, elde edilen sonuçların tutarlı olduğu görülmüştür (Arı, 1989). EDÖ'nün benzer ölçekler geçerliğini belirlemek amacıyla, Sıfat Tarama Listesi kullanılmış ve Eleştirel Ebeveyn için .87, Koruyan Ebeveyn için .91, Yetişkin için .93, Doğal Çocuk için .76 ve Uygulu Çocuk için .70'lik yüksek düzeyde pozitif yönlü korelasyon katsayıları bulunmuştur (Arı ve Bacanlı, 1996).

Ölçeğin güvenilirliğiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde, uzman değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık ve testin aralıklı tekrarı olmak üzere iki farklı değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Güvenirlik için yapılan testin tekrarı yönteminde iki uygulamadan elde edilen ego durumu puanları karşılaştırıldığında .74 ile .83 arasında değişen tutarlılık katsayıları elde edilmiştir. Diğer güvenilirlik çalışmasında hakemlerin her ego durumu için verdikleri puanlar arasındaki korelasyon “sınıflar-içi” korelasyon tekniğiyle hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonucu hakem değerlendirmeleri arasında .89 ile .96 arası tutarlılık katsayıları elde edilmiştir (Arı, 1989).

Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçeği:

Terzioğlu vd. (2016) tarafından flört ilişkilerinde bireylerin şiddete yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 5'li likert tipinde geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek puan ortalamasının 5'e yaklaşması bireylerin flört şiddetine yönelik sahip olduğu tutumlarının, flört şiddetini desteklemediğini göstermektedir. Ölçeğin genel şiddet, fiziksel şiddet, ekonomik şiddet, cinsel şiddet ve duygusal şiddet olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin geçerliğini belirlemek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre faktör analizinde ortaya çıkan beş faktörün doğrulandığı gözlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik yapılan işlemlerde Cronbach alfa değerinin cinsel şiddet için .84, duygusal şiddet için .85, genel şiddet için .72, ekonomik şiddet için .75, fiziksel şiddet için .72 ve ölçeğin toplam puanına ilişkin .91 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen iç tutarlılık katsayılarının cinsel şiddet için .78, duygusal şiddet için .76, genel şiddet için .72, ekonomik şiddet için .72, fiziksel şiddet için .69 ve ölçeğin toplam puanına ilişkin .89 olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizine geçmeden önce ölçek maddelerinin yarıdan fazlasını boş bırakmış katılımcılar örneklem grubuna dâhil edilmemiştir. Veriler SPSS programına girildikten sonra analiz işlemine geçilmeden önce verilerin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Bu amaçla tek değişkenli normal dağılım için z değerleri, aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafiği incelenmiş ve çok değişkenli normal dağılım için de Mahalonobis uzaklık katsayısından yararlanılmıştır. Veri setinde Mahalonobis uzaklık katsayısında 30'un üstünde kalan değerler çok değişkenli normalliği bozduğu için veri seti dışında bırakılmış ve analizler 287 veri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi için $p < .05$ değeri kullanılmıştır. Veri setinin normalliğine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1. Veri Setinin Normal Dağılıma Uygunluğu

| <i>Değişkenler</i> | <i>Min</i> | <i>Maks.</i> | <i>X</i> | <i>Ss</i> | <i>Çarpıklık</i> | <i>Basıklık</i> |
|---------------------------|------------|--------------|----------|-----------|------------------|-----------------|
| Fiziksel Şiddet | 2,80 | 5,00 | 4,59 | .52 | -1,59 | 2,14 |
| Duygusal Şiddet | 1,00 | 5,00 | 4,36 | .67 | -1,37 | 2,22 |
| Ekonomik Şiddet | 1,40 | 5,00 | 3,80 | .83 | -.67 | -.12 |
| Cinsel Şiddet | 2,00 | 5,00 | 4,10 | .57 | -1,62 | 1,53 |
| Flört Şiddeti Toplam Puan | 2,89 | 4,79 | 4,22 | .41 | -1,23 | 1,47 |
| Genel Şiddet | 3,20 | 5,00 | 4,17 | .33 | -.16 | 2,57 |
| Eleştirel Ebeveyn | .07 | .26 | .17 | .03 | .27 | .43 |
| Koruyucu Ebeveyn | .16 | .28 | .23 | .02 | -.24 | .40 |
| Yetişkin | .17 | .26 | .22 | .02 | -.09 | .24 |
| Doğal Çocuk | .08 | .30 | .19 | .036 | .08 | .75 |
| Uyarlanmış Çocuk | .12 | .27 | .20 | .027 | -.05 | .16 |

| | | | | | | |
|---------------------|-------|--------|-------|-------|------|------|
| Zedelenmiş Otonomi | 30,00 | 133,00 | 63,58 | 21,24 | .66 | .02 |
| Kopukluk | 23,00 | 123,00 | 49,42 | 17,45 | 1,04 | 1,79 |
| Yüksek Standartlar | 9,00 | 51,00 | 27,52 | 7,94 | .26 | -.10 |
| Diğeri Yönelimlilik | 13,00 | 61,00 | 32,19 | 8,56 | .22 | -.12 |
| Zedelenmiş Sınırlar | 7,00 | 42,00 | 23,29 | 6,66 | .12 | -.02 |

Bulgular

Ego Durumları, Erken Dönem Uyumsuz Şemalar ve Flört Şiddeti Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Ego durumları, erken dönem uyumsuz şemalar ve flört şiddeti arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Ego Durumları, Erken Dönem Uyumsuz Şemalar ve Flört Şiddeti Arasındaki İlişki

| <i>Değişkenler</i> | <i>GŞ</i> | <i>FŞ</i> | <i>DŞ</i> | <i>EŞ</i> | <i>CŞ</i> | <i>FŞT</i> | <i>X</i> | <i>Ss</i> |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|
| Eleştirel Ebeveyn | -.08 | -.03 | -.06 | .02 | .03 | -.04 | .17 | .03 |
| Koruyucu Ebeveyn | .05 | .04 | .03 | -.00 | -.00 | .06 | .23 | .02 |
| Yetişkin | .14* | .12* | .18** | .17** | .04 | .16** | .22 | .02 |
| Doğal Çocuk | .03 | -.08 | .03 | -.06 | -.04 | -.06 | .19 | .04 |
| Uygulu Çocuk | -.08 | .00 | -.11 | -.05 | -.05 | -.06 | .20 | .03 |
| Zedelenmiş Otonomi | -.21** | -.25** | -.26** | -.26** | -.18** | -.34** | 63,58 | 21,24 |
| Kopukluk | -.20** | -.18** | -.19** | -.13* | -.14* | -.23** | 49,42 | 17,45 |
| Yüksek Standartlar | -.08 | -.17** | -.19** | -.21** | -.03 | -.20** | 27,52 | 7,94 |
| Diğerleri Yönelimlilik | -.15* | -.23** | -.22** | -.24** | -.06 | -.29** | 32,19 | 8,56 |
| Zedelenmiş Sınırlar | -.07 | -.07 | -.08 | -.07 | .03 | -.09 | 23,29 | 6,66 |
| X | 4,17 | 4,59 | 4,36 | 3,90 | 4,10 | 4,22 | | |
| Ss | .33 | .52 | .67 | .83 | .57 | .41 | | |

*p<.05, **p<.001, GŞ=Genel Şiddet, FŞ=Fiziksel Şiddet, DŞ=Duygusal Şiddet, EŞ=Ekonomik Şiddet, CŞ=Cinsel Şiddet, FŞT=Flört Şiddeti Toplam Puan

Tablo 2 incelendiğinde Ego Durumları Ölçeği’nin yetişkin alt boyutu ile Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçeği’nin genel şiddet, fiziksel şiddet, duygusal şiddet ve ekonomik şiddet alt boyutları ile flört şiddeti tutumu toplam puanı arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Erken Dönem Uyumsuz Şemalar Ölçeği’nin zedelenmiş otonomi ve kopukluk alt boyutları ile flört şiddeti tutumu toplam puanı ve bütün alt boyutları arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca Erken Dönem Uyumsuz Şemalar Ölçeği’nin yüksek standartlar alt boyutu ile Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçeği’nin fiziksel şiddet, duygusal şiddet, ekonomik şiddet alt boyutları ile toplam puanı arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Erken Dönem Uyumsuz Şemalar Ölçeği’nin diğerleri yönelimlilik alt boyutu ile Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçeği’nin cinsel şiddet alt boyutu hariç bütün alt boyutları arasında ve toplam puan ile düşük düzeyde ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 2'nin incelemesi sonucunda erken dönem uyumsuz şemalar, ego durumları ve flört şiddeti arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir.

Flört Şiddetinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Flört şiddetinin toplam puanının anlamlı yordayıcılarının belirlenmesi amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Flört Şiddetinin Yordanmasında Ego Durumları ve Erken Dönem Uyumsuz Şemalar

| <i>Model</i> | | <i>B</i> | <i>SH</i> | β | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>R</i> ² |
|--------------|------------------------|----------|-----------|---------|----------|----------|-----------------------|
| 1 | Sabit | 9,40 | 2,35 | - | 3,99 | .000 | .16 |
| | Eleştirel Ebeveyn | -5,07 | 2,50 | -.41 | -2,03 | .043 | |
| | Koruyucu Ebeveyn | -3,74 | 3,08 | -.19 | -1,21 | .226 | |
| | Yetişkin | -4,29 | 2,81 | -.16 | -1,53 | .127 | |
| | Doğal Çocuk | -5,72 | 2,40 | -.51 | -2,38 | .018 | |
| | Uyarlanmış Çocuk | -5,11 | 2,51 | -.33 | -2,03 | .043 | |
| | Zedelenmiş Otonomi | -.01 | .00 | -.28 | -2,71 | .007 | |
| | Kopukluk | .00 | .00 | .07 | .70 | .483 | |
| | Yüksek Standartlar | .00 | .00 | -.01 | -.09 | .929 | |
| | Diğerleri Yönelimlilik | -.01 | .00 | -.24 | -3,01 | .003 | |
| | Zedelenmiş Sınırlar | .01 | .01 | .13 | 1,74 | .082 | |

R=.40, R²=.16, F(10,276)=5,381, p=.000

Erken dönem uyumsuz şemaların zedelenmiş otonomi, kopukluk, yüksek standartlar, diğerleri yönelimlilik, zedelenmiş sınırlar ve Ego Durumları Ölçeği'nin eleştirel ebeveyn, koruyucu ebeveyn, yetişkin, doğal çocuk ve uyarlanmış çocuk alt boyutlarının Flört Şiddeti Ölçeği'nin toplam puanının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde Ego Durumları Ölçeği'nin eleştirel ebeveyn, doğal çocuk ve uyarlanmış çocuk alt boyutları ile erken dönem uyumsuz şemaların zedelenmiş otonomi ve diğerleri yönelimlilik alt boyutlarının flört şiddetinin toplam puanı ile anlamlı bir ilişki verdiği görülmüştür (R=.40, R²=.16, F(10,176)=5,381, p<.01). Ego Durumları Ölçeği'nin eleştirel ebeveyn, doğal çocuk ve uyarlanmış çocuk alt boyutları ile erken dönem uyumsuz şemaların zedelenmiş otonomi ve diğerleri yönelimlilik alt boyutlarının toplam varyansın yaklaşık %16'sını açıkladığı görülmektedir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin flört şiddeti toplam puanı üzerindeki göreceli önem sırası eleştirel ebeveyn, uyarlanmış çocuk, doğal çocuk, zedelenmiş otonomi ve diğerleri yönelimliliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, eleştirel ebeveyn, uyarlanmış çocuk, doğal çocuk, zedelenmiş otonomi ve diğerleri yönelimliliğin flört şiddetinin toplam puanı üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Koruyucu ebeveyn, yetişkin, kopukluk, yüksek standartlar ve zedelenmiş sınırlar alt boyutlarının flört şiddeti toplam puanının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

Tartışma

Flört şiddetinin yordayıcılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada elde edilen sonuçlar, erken dönem uyumsuz şemaların zedelenmiş otonomi, diğerleri yönelimlilik alt boyutları ile ego durumlarının eleştirel ebeveyn, doğal çocuk ve uyarlanmış çocuk alt boyutlarının birlikte flört şiddetinin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Bu sonuç, flört şiddetinde meydana gelen değişimin, zedelenmiş otonomi, diğerleri yönelimlilik, eleştirel ebeveyn, doğal çocuk ve uyarlanmış çocuk değişkenlerinden kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen, erken dönem uyumsuz şemalardan zedelenmiş otonomi ile diğerleri yönelimlilik alt boyutlarının flört şiddetinin anlamlı yordayıcısı olduğu bulgusu, alanyazında benzer konularda yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir. Crawford ve Wright (2007) tarafından yapılan araştırmada, çocukluk çağı ösreleyici yaşantılar ile yakın partner şiddeti arasındaki ilişkiye erken dönem uyumsuz şemaların aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, çocukluk çağı ösreleyici yaşantıların yakın partner şiddeti üzerinde meydana getirdiği değişimin erken dönem uyumsuz şemalar aracılığıyla gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Haspolat ve Anafarta-Şendağ (2018) tarafından yapılan araştırmada ise bağlanma ve öfke boyutları arasında erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolü incelenmiştir. Buna göre bağlanmanın öfke üzerinde meydana getirdiği değişimin erken dönem uyumsuz şemalar aracılığıyla meydana geldiği belirlenmiştir. Taşkale ve Soygüt (2017) ise erken dönem uyumsuz şemaların yakın partner şiddetini anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çakırca (2020) ise erken dönem uyumsuz şemaların öfke kontrol düzeyi ile anlamlı ilişkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekşi ve Okan (2021) da maneviyat ile şiddet eğilimi arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların düzenleyici etkisini ele almışlardır. Araştırma sonucunda, gençlerde maneviyat ile şiddet eğilimi arasındaki ilişkiyi azaltma ve şiddetin yönünü etkileme özelliği olduğu ortaya konmuştur.

Erken dönem uyumsuz şemalar, bireyin çocukluk döneminde deneyimlediği yaşantılarla şekillenen ve yaşamın ilerleyen dönemlerine etki eden ve bireyin yaşadığı olayları yorumlama biçimini belirleyen yapılar olarak ele alınmaktadır (Young, Klosko ve Weishaar, 2006). Özellikle ayrılma ve reddedilme (Crawford ve Wright, 2007; Ponce vd., 2004) ile bağımlılık/yetersizlik (Young, Klosko ve Weishaar, 2009) alanlarının öfke ile yakından ilişkili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Şemalar aktif hale geldiğinde bireyler erken dönemde yaşadığı olumsuz deneyimlerle o anda yaşadığı deneyimleri özdeşleştirmekte ve öfke, kızgınlık, üzüntü gibi duyguları deneyimlemektedir (Young vd., 2006). Bu şemalar arasında yer alan zedelenmiş otonomi ve diğerleri yönelimlilik şema alanlarında bireyin özerk kararlar verememe durumunda yaşadıkları öfkeyi daha çok içe yönlendirdikleri bilinmektedir (Crawford ve Wright, 2007). Bu durumda bireylerin romantik

ilişkilerinde de yaşadığı flört şiddetinde bu şema alanları aktif hale gelmiş ve birey, kendine yönelttiği öfkeyi partnerine de yöneltmiş olabilir.

Araştırma sonuçları ve alanyazın doğrultusunda yapılan açıklamalar beraber ele alındığında, çocukluk döneminde ebeveynleri ile olumsuz yaşam deneyimleri olan bireylerin, bazı uyumsuz şemalar geliştirebileceği ve bu şemaların da ilerleyen yıllarda kişinin kendi kuracağı ilişki dinamiklerini etkileyebileceği görülmektedir. Bu bağlamda erken dönem uyumsuz şemaların bireyin yetişkinlik döneminde kuracağı romantik ilişkilerin de dinamiklerini olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda, erken dönem uyumsuz şemalardan özellikle reddedilme ve ayrılma alanına dönük şemaların ilerleyen dönemlerde şiddet mağduru ya da şiddeti uygulama konusunda etkili olduğunu göstermiştir (Crawford ve Wright, 2007; Ponce vd., 2004). Bu araştırma sonucunda da zedelenmiş otonomi, diğerleri yönelimlilik alt boyutlarının flört şiddetinin anlamlı yordayıcıları olduğu belirlendiğinden, erken dönemde meydana gelen olumsuz yaşantıların bireyin yetişkinlik döneminde kuracağı yakın ilişkilerde de şiddet içeren davranışlar sergilemesinde etkili olacağı söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir başka bulguda ise eleştirel ebeveyn, doğal çocuk ve uyarlanmış çocuk ego durumlarının flört şiddetinin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu, alanyazında benzer konularla yapılan diğer araştırmaları destekler niteliktedir. Zamani ve Bozormehr (2015) tarafından yapılan çalışmada oyun analizinde ebeveyn ego durumunun şiddetin oluşumundaki etkisi ortaya konmuştur. Clarkson (1988) istismara uğrayan çocukların ego durumları ikilemini incelediği çalışmasında da ebeveyn ve çocuk ego durumlarının istismara yönelik tepkilerinin kişinin varoluşsal yaşam pozisyonlarına yansıtıldığı ve bu tür ego durumlarının kişinin ben OK (OKEY=tamam) değilim, sen OK (OKEY=tamam) değilsin şeklinde yaşam pozisyonları geliştirmesine neden olabileceği belirtilmiştir. Bu yaşam pozisyonunda bireyin hem kendisini hem de kendisi dışındaki bireyleri değersiz görme eğilimi mevcuttur. Bu bağlamda istismar ve şiddet içerikli ebeveyn ve çocuk ego durumunda tepki veren insanların kendi ve diğerleri hakkında olumsuz bir algı oluşturması olasıdır. Ego durumlarının yaşam boyu devam eden etkisi de göz önünde bulundurulduğunda, çocukluğunda bu tür şiddet içeren, istismar içerikli ego durumlarını görüp deneyimleyen ve bu deneyimleri içselleştirip bu şekilde davranan bireyler, romantik ilişkilerinde de şiddet içeren davranışlara başvurabilir.

Eleştirel ebeveyn ego durumu ilkeli, inatçı, cezalandırıcı ve görev yükleyici özelliklerle karakterizedir. Doğal çocuk dünyadaki ebeveyn figürlerine tepki vermeyen ve kendini spontan olarak ortaya koyan bir ego durumudur. Uyarlanmış çocukta ise çalışkan, uslu, asi gibi özellikler mevcuttur (Akbağ, 2000; Akkoyun, 1995, 2011; Buluş ve Atan, 2016; Dökmen, 1998). Ego durumlarının işlevleri incelendiğinde de, bireylerin etkili bir şekilde çevresiyle baş etmesinde yararlı olup olmaması

açısından yararlı ve yararsız olarak iki grupta ele alınmaktadır (Pitman, 1984). Buna göre yararsız eleştirel ebeveyn ego durumuna göre davranan birey karşısındaki kişinin kendine olan saygısını göz ardı eder. Yararsız uyarlanmış çocuk ise başkalarının dikkatini çekmek amacıyla yıkıcı davranışlar sergileyebilir ve başkalarına incitici sözler söyleyebilir. Yararsız doğal çocuk ise kendisine zarar veren davranışları sergiler (Akkoyun, 1995). Bu bağlamda yararsız ego stillerine göre davranan bireylerde, karşıdaki kişinin duygularını önemsememe, saldırgan davranışlar sergileme ve yıkıcı davranışlar ortaya koyma gibi durumlar gözlenmektedir. Bu tarz davranışlar içinde olan bireyler, romantik ilişkilerinde de şiddet içeren davranışlara başvurabilir. Bundan dolayı, flört şiddetine yönelik tutumda meydana gelen değişimin, eleştirel ebeveyn, doğal çocuk ve uyarlanmış çocuk ego durumları ile ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Sonuç ve Öneriler

Flört şiddetinin yordanmasında erken dönem uyumsuz şemalar ve ego durumlarının rolünün incelendiği bu çalışma sonucunda, erken dönem uyumsuz şemaların zedelenmiş otonomi, değerleri yönelimlilik alt boyutları ile ego durumlarından eleştirel ebeveyn, doğal çocuk ve uyarlanmış çocuk alt boyutlarının birlikte flört şiddetinin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda daha sonra yapılacak araştırmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin romantik ilişkilerinde flört şiddeti düzeylerini etkileyebilecek erken dönem uyumsuz şemalar ve ego durumları psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bireylere sunulurken dikkate alınabilir.

Bireylerin şiddete maruz kalmaları veya şiddet uygulama durumlarını etkilemesi olası bu tür değişkenlere ilişkin farkındalık kazanmaları ve baş edebilmeleri amacıyla psikoeğitim çalışmaları düzenlenebilir. Bu eğitim içeriğinde bireylere iletişim süreci, transaksyon türleri, tamamlayıcı ve çapraz transaksyonlar, ego durumlarının işlevleri, iletişim sürecinde kullanabilecekleri etkin başa çıkma becerileri ve uyum bozucu şema türlerine yer verilebilir.

Şema terapi veya bilişsel davranışçı terapi bağlamında erken dönem uyum bozucu şemaların iletişim sürecine olan etkileri ve flört şiddeti ile ilişkisi bireylere öğretilir.

Bu araştırma Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenimlerine devam eden lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda farklı örneklem grupları ve farklı ölçekler tercih edilebilir.

Bu araştırmada flört şiddeti ile ilişkisi olabileceği düşünülen ego durumları ve erken dönem uyumsuz şemalar tercih edilmiştir. Yapılacak olan diğer çalışmalarda flört şiddetinin toplumsal cinsiyet rolleri, romantik kıskançlık, ilişki doyumu, psikolojik sağlık gibi değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir. Bu değişkenlerle flört şiddetini açıklamaya çalışan yapısal modeller oluşturulabilir.

Kaynaklar

- Ahn, B. (2006). Correlates of physical violence in marital relationships among first-generation Korean Americans. *International Social Work, 49*(2), 208-217.
- Akbağ, M. (2000). *Stresle başa çıkma tarzlarının üniversite öğrencilerinde olumsuz otomatik düşünceler, transaksiyonel analiz ego durumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akkoyun, F. (1995). The problem of the relationship between the job title and the training programs in psychological counseling and guidance: A review and recommendations. *Turkish Counseling and Guidance Journal, 2*(6), 1-21.
- Akkoyun, F. (2011). *Transaksiyonel analiz: Psikolojide işlemsel çözümlene yaklaşımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- An, R. (1989). *Üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ile bazı özlük niteliklerinin ben durumlarına, atılganlık ve uyum düzeylerine etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Anasuri, S. (2016). Intimate partner violence on college campuses: An appraisal of emerging perspectives. *Journal of Education and Human Development, 5*(2), 74-86.
- Arı, R. & Bacanlı, H. (1996). TA ben durumları ölçeği. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*, 131-149.
- Aslan, D., Vefikuluçay, D., Zeyneloğlu, S., Erdost, T. & Temel, F. (2008). Ankara'da iki hemşirelik yüksek okulunun birinci ve dördüncü sınıflarında okuyan öğrencilerinin flört şiddetine maruz kalma, flört ilişkilerinde şiddet uygulama durumlarının saptanması araştırması. *Sağlık ve Toplum, 17*(3), 67-75.
- Atakay, C. (2014). Romantik yakın ilişkilerde şiddetin öncülleri. *Nesne Psikoloji Dergisi, 2*(3), 1-9.
- Berne, E. L. (1961). *Transactional analysis: A systematic individual and social psychiatry*. London: Martino Fine Books.
- Buluş, M. & Atan, A. (2016). Öğretmen adaylarında ego durumlarının bağlanma tarzlarını yordama gücü. *Ege Eğitim Dergisi, 17*(1), 36-61.
- Chase, K. A., Treboux, D. & O'leary, K. D. (2002). Characteristics of high-risk adolescents' dating violence. *Journal of Interpersonal Violence, 17*(1), 33-49.
- Cinal, B. (2018). *Flört şiddeti ve flört şiddetine yönelik tutumun anksiyete ve depresyon düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Clarkson, P. (1988). Ego state dilemmas of abused children. *Transactional Analysis Journal, 18*(2), 85-93.

- Crawford, E. & Wright, M. O. D. (2007). The impact of childhood psychological maltreatment on interpersonal schemas and subsequent experiences of relationship aggression. *Journal of Emotional Abuse*, 7(2), 93–116. https://doi.org/10.1300/J135v07n02_06
- Cyr, M., McDuff, P. & Wright, J. (2006). Prevalence and predictors of dating violence among adolescent female victims of child sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 21(8), 1000-1017.
- Çakırca, F. (2020). *Kişilerin erken dönem uyumsuz şemaları ve öfke kontrol düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dökmen, Ü. (1998). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Ekşi, H. & Okan, N. (2021). Gençlerde maneviyat ve şiddet eğilimi arasındaki ilişkide erken dönem uyum bozucu şemaların moderatör etkisi. *Bilimname*, 2021(44), 521-546. <https://doi.org/10.28949/bilimname.845575>
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Suchindran, C., Benefield, T. & Linder, G. F. (2005). Assessing the effects of the dating violence prevention program “Safe Dates” using random coefficient regression modeling. *Prevention Science*, 6(3), 245.
- Gorman-Smith, D., Tolan, P. H., Sheidow, A. J. & Henry, D. B. (2001). Partner violence and street violence among urban adolescents: Do the same family factors relate? *Journal of Research on Adolescence*, 11, 273–300.
- Haspolat, A. & Anafarta-Şendağ, M. (2018). Öfkeyi yordamak: Bağlanma ve öfke boyutları arasında erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(82), 34.
- İftar, M. (2016). *Üniversite öğrencilerinin flört şiddetine yönelik tutum ve davranışları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- James, M. & Jongeward, D. (1993). *Kazanmak için doğarız* (T. Şenruh, Çev.). İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Lavoie, F., Hébert, M., Tremblay, R., Vitaro, F., Vézina, L. & McDuff, P. (2002). History of family dysfunction and perpetration of dating violence by adolescent boys: A longitudinal study. *Journal of Adolescent Health*, 30(5), 375-383.
- Lichter, E. L. & McCloskey, L. A. (2004). The effects of childhood exposure to marital violence on adolescent gender-role beliefs and dating violence. *Psychology of Women Quarterly*, 28(4), 344-357.
- Makepeace, J. M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, 97-102.
- McGinn, L. K. & Young, J. E. (1996). Schema-focused therapy. P. M. Salkovskis (Ed.), *Frontiers of cognitive therapy* içinde (s. 182-207). New York: The Guilford Press.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry*. Pearson.

- Nelson-Jones, R. (1982). *The theory and practice of counselling psychology*. London: Cassell.
- Offenhauer, P. & Buchalter, A. (2011). Teen Dating Violence: A Literature Review and Annotated Bibliography. (Report No. 235368). <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/235368.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özcebe, H., Aslan, D., Karabiber, A. H., Küçüköztaş, M. F., Oransoy, K. & Ölmez, İ. (2002). Bir grup üniversite öğrencisinin "Flört Şiddeti" konusundaki görüşleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 13(1), 20-28.
- Pitman, E. (1984). *Transactional analysis for social workers and counsellors: An introduction*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ponce, A. N., Williams, M. K. & Allen, G. J. (2004). Experience of maltreatment as a child and acceptance of violence in adult intimate relationships: Mediating effects of distortions in cognitive schemas. *Violence and Victims*, 19(1), 97-108. <https://doi.org/10.1891/vivi.19.1.97.33235>
- Schmidt, N. B., Joiner, T. E., Young, J. E. & Telch, M. J. (1995). The schema questionnaire: Investigation of psychometric properties and the hierarchical structure of a measure of maladaptive schemas. *Cognitive Therapy and Research*, 19(3), 295-321.
- Solomon, C. (2003). Transactional analysis theory: The basics. *Transactional Analysis Journal*, 33(1), 15-22.
- Soygüt, G., Karaosmanoğlu, A. & Çakır, Z. (2009). Erken dönem uyumsuz şemaların değerlendirilmesi: Young Ema Ölçeği Kısa Form-3'ün psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(1), 75-84.
- Straus, M. A. (2004). Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide. *Violence Against Women*, 10(7), 790-811.
- Taşkale, N. & Soygüt, G. (2017). Risk factors for women's intimate partner violence victimization: An examination from the perspective of the schema therapy model. *Journal of Family Violence*, 32(1), 3-12.
- Terzioğlu, F., Gönenç, İ. M., Özdemir, F., Güvenç, G., Kök, G., Sezer, N. Y. & Hiçyılmaz, B. D. (2016). Flört şiddeti tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 19(4), 225-232.
- Tjaden, P., Thoennes, N. & Allison, C. J. (1999). Comparing violence over the life span in samples of same-sex and opposite-sex cohabitants. *Violence and Victims*, 14(4).
- Turan, R. (2018). *Üniversite öğrencilerinde gönül ilişkisinde şiddeteyönelik tutumlar ile toplumsal cinsiyet rolleri, bağlanma boyutları ve sosyal onay arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Volpe, E. M., Hardie, T. L. & Cerulli, C. (2012). Associations among depressive symptoms, dating violence, and relationship power in urban, adolescent girls. *Journal of Obstetric, Gynecologic & Neonatal Nursing, 41*(4), 506-518.
- Wekerle, C. & Wolfe, D. A. (1999). Dating violence in mid-adolescence: Theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review, 19*(4), 435-456.
- Young, J. E. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Young, J. E. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Washington: Professional Resource Press/Professional Resource Exchange.
- Young, J. E., Klosko, J. S. & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy*. New York: Guilford Press.
- Young, J. E., Klosko, J. S. & Weishaar, M. E. (2006). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
- Young, J. E., Klosko, J. S. & Weishaar, M. E. (2009). *Şema terapi* (T. V. Soylu, Çev). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Zamani, M. & Bozorgmehr, S. (2015). Role of parent ego state in violence emergence in "a streetcar named desire" Play. *Research Journal of Recent Sciences, 4*(7), 66-69.
- Žvelc, G. (2010). Relational schemas theory and transactional analysis. *Transactional Analysis Journal, 40*(1), 8-22. <https://doi.org/10.1177/036215371004000103>

Extended Summary

As social beings, human beings tend to be in contact with others and establish close emotional bonds. Dating relationship is a relationship type that includes social interaction and takes actions with the intention of continuing or ending the relationship (Straus, 2004). Through dating, individuals find the opportunity to meet their social, emotional and sexual needs. However, from time to time, individuals sometimes experience conflicts in dating relationships as well as in their relationships with other people. In order to resolve these conflicts in a dating relationship, people sometimes practice violent behavior toward their partners (Atakay, 2014). This type of violence called dating violence is when couples engage in verbal, physical, emotional, and sexual acts of violence against each other in a romantic relationship (Aslan, Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Erdost and Temel, 2008; İftar, 2016). Dating violence is a public health problem that has the potential to negatively affect individuals and societies in psychological and social aspects (Anasuri, 2016).

From a social perspective, studies show that there are positive relationships between dating violence and domestic violence (Offenhauer and Buchalter, 2011). In this context, considering that dating violence may occur as a result of witnessing violence in the family of the individual, it can be

said that ego states and the emergence styles of dating violence may be similar. Akkoyun (2011) stated that the parent and the child's ego state have an impact on an individual's childhood experiences and parental figures that the individual witnessed throughout his/her life. By looking at the formation and development process of ego states, it is seen that being an individual starts from childhood and continues until adulthood. In this process, the experiences of the individual in the family, childhood experiences and the life scenario created in this period are determinative (Akkoyun, 2011; Buluş and Atan, 2016). When considered in this context, it is thought that situations such as communication patterns experienced by the individual in the family during childhood, witnessing violence, and exposure may affect the individual's later life periods (Akkoyun, 2011). Therefore, it is thought that the formation of ego states and the formation process of the attitude towards violence are similar. In this respect, attitude towards dating violence has been considered as a variable.

Early maladaptive schemas may also affect the attitude towards dating violence. According to Young (1999), it is defined as the patterns consisting of cognition, sensation, memory and bodily senses, containing the individual's relationships with himself and others, developing during childhood and adolescence, and becoming complex throughout life. They tend to survive over the years and determine how the individual will evaluate the situations encountered in later periods (McGinn and Young, 1996; Soygüt, Karaosmanoğlu and Çakır, 2009; Schmidt, Joiner, Young and Telch, 1995). Schemas are structures that regulate the interpretation process, experienced and activated by ego states.

When evaluated in this context, early maladaptive schemas can lay the groundwork for the emergence of many psychopathologies. Therefore, based on all these situations, it can be said that the close relationships an individual will establish in adulthood and the attitudes they will exhibit in relationships will be shaped by the effect of the early maladaptive schemas and ego states developed in their childhood. In this context, this study aimed to determine the relationships between ego states, dating violence, and early maladaptive schemas. For this purpose, the following questions guided this study:

1. Is there a significant relationship between ego states, dating violence, and early maladaptive schemas?
2. Are ego states and early maladaptive schemes significant predictors of dating violence?

Participants consist of 287 undergraduate college students (196 female, 91 male) attending various departments of Kazım Karabekir Education Faculty of Atatürk University determined from the universe with the convenience sampling method with a 90% confidence interval. Young Schema Scale Short Form-3, Ego States Scale, and Attitude Scale for Dating Violence were data collection tools.

Pearson correlation analysis was applied to determine whether there is a significant relationship between ego states, early maladaptive schemas, and dating violence. The analysis result shows that there are low and moderately significant relationships between early maladaptive schemas, ego states, and dating violence. According to the results of the multiple linear regression analysis, it is observed that the critical parent, natural child and adapted child sub-dimensions of the ego states scale and the impaired autonomy and others intentionality sub-dimensions of the early maladaptive schemas have a significant relationship with the total score of the dating violence ($R=.404$, $R^2=.163$, $F(10,176)=5.381$, $p<.01$). It is seen that the critical parent, natural child, and adapted child sub-dimensions of the ego states scale and the impaired autonomy and others intentionality sub-dimensions of early incompatible schemes explain about 16% of the total variance.

Although it is not a direct research result supporting this finding obtained as a result of the research, there are results related to close concepts. In the study by Crawford and Wright (2007), it was concluded that early mismatched schemes were mediated by the relationship between auspicious childhood experiences and intimate partner violence. In the study by Haspolat and Anafarta-Şendağ (2018), the mediating role of early maladaptive schemes between attachment and anger dimensions was examined. Taşkale and Soygüt (2017) concluded that early maladaptive schemas predict intimate partner violence. When the results of the research are taken together, it can be said that individuals who have negative life experiences with their parents during childhood may develop some maladaptive schemes, and these schemes may affect the relationship dynamics that the person will establish in the coming years and as a result cause violent behavior in the relationship. In another finding obtained as a result of the research, one of the significant predictors of dating violence was the critical parent, natural child, and adapted child ego states. The critical parental ego state is characterized by principled, stubborn, punitive and task-laden characteristics. Natural child is an ego state that does not react to parent figures in the world and manifests itself spontaneously. An adapted child has features such as being hardworking, good, and rebellious (Akbağ, 2000; Akkoyun, 1995; Akkoyun, 2011; Buluş and Atan, 2016; Dökmen, 1998). Zamani and Bozormehr (2015) revealed the effect of the parental ego state on the formation of violence in game analysis. Clarkson (1998) examined the dilemma of ego states of abused children and stated that the reactions of parents and child ego states towards abuse are reflected in the existential life positions of the person and that such ego states may lead the person to develop life positions as I am not OK and you are not OK. In this context, it is possible that people who react in the case of abusive and violent parents and child ego create a negative perception of themselves and others. Considering the life-long impact of ego situations, individuals who experience such violent and abusive ego situations in their childhood, and

internalize and experience these experiences may also resort to violent behavior in their romantic relationships.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makaleyi hazırlayan araştırmacılarından ilk yazar araştırmanın veri toplama, giriş, tartişma ve yöntem bölümlerine katkı sağlamıştır. İkinci yazar bulguların yazımı ile tartişma ve sonuç, öneriler kısmına katkı sağlayarak araştırmayı bir bütün olarak incelemiş ve geri dönütler vermiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulunun 14.02.2020 tarihli 03 sayılı toplantıda alınan 04 nolu kararla yürütölmüştür.

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Düzeylerinde Kontrol Duygusunun Rolü*

The Role of Sense of Control in University Adjustment of the First Grade Students

Hülya Daşkın, Selahiddin Öğülmüş

Yazar Bilgileri

Hülya Daşkın 
Öğr. Gör., TOBB Ekonomi ve
Teknoloji Üniversitesi,
hdaskin@etu.edu.tr

Selahiddin Öğülmüş 
Prof. Dr., Ankara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,
s.ogulmus@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmada, kontrol duygusunun üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum sürecindeki rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerde kontrol duygusunun yaş, cinsiyet, ikamet durumu gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırma grubu, Ankara Üniversitesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 181'i kadın, 139'u erkek olmak üzere toplam 320 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında Lachman ve Weaver (1998a) tarafından geliştirilen Kontrol Duygusu Ölçeği yazar tarafından Türkçeye uyarlanmıştır ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu ölçeğin yanı sıra Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer'in (2003) geliştirdiği Üniversite Yaşamı Ölçeği ile öğrencilere yönelik veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi amacıyla SPSS programı kullanılarak bağımsız örneklem t testi, tek değişkenli varyans analizi (ANOVA) ve basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yarısından fazlasının (%53,4) Kontrol Duygusu Ölçeği'nden elde edilen toplam puan ortalamasının üzerinde puan aldığı ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kontrol duygusu düzeyinde, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, yabancı dil hazırlık okuyup okumama, ailesinde kendisinden önce üniversitede okuyan biri olup olmaması, geldiği yerleşim biriminin büyüklüğü, ikamet durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Araştırmada ayrıca, kontrol duygusunun üniversite yaşamına uyumu ve alt boyutlardan üniversite ortamına uyumu, duygusal uyumu, kişisel uyumu, akademik uyumu ve sosyal uyumu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Kontrol Duygusu
Algılanan Kontrol
Üniversite Yaşamına Uyum

Keywords
Sense of Control
Perceived Control
University Adjustment

Makale Geçmişi
Geliş: 03.01.2022
Düzeltilme: 09.08.2022
Kabul: 07.10.2022

ABSTRACT

This research aims to identify the role of sense of control in the first year students' adjustment to the university and to examine if the students' sense of control has differed depending on demographic variables such as age, gender, etc. The research group consists of 320 first-grade students (181 female, 139 male) who study at Ankara University. The Sense of Control Scale developed by Lachman and Weaver (1998a) was adapted to Turkish by the author of this study. The adapted version of the Sense of Control Scale, the University Life Scale (Aladağ, Kağnıcı, Tuna and Tezer, 2003), and the personal information form were implemented. Independent Samples T-Test, One-Way Anova, and Simple Linear Regression were used. The results revealed that the scores of more than half of the first-grade students (53,4%) were above the average score obtained from the Sense of Control Scale. There was not a significant difference in the sense of control depending on demographic variables which were age, gender, the number of siblings, studying at English preparatory school, having a family member studying at university before, hometown and residence. In addition, the sense of control predicted the university adjustment as well as the dimensions of university adjustment.

* Bu çalışma, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Daşkın, H. & Öğülmüş, S. (2022). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerinde kontrol duygusunun rolü. *TEBD*, 20(3), 930-949. <https://doi.org/10.37217/tebd.1052979>

Giriş

Türkçe ve yabancı alanyazında birçok araştırmaya konu olan kontrol kavramı, öz-kontrol, kontrol (denetim) odağı, algılanan kontrol gibi farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramların yanı sıra Türkçeye “kontrol duygusu” şeklinde çevirmenin uygun olabileceği düşünülen “sense of control” kavramının da özellikle yurt dışında çeşitli araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Kontrol duygusunun, bireylerin genellikle hayatlarını ne derece kontrol edebildikleriyle ilgili olduğu, gerçek kontrolün aksine mevcut algılara dayalı olup yaşam koşullarına bağlı olarak değişebilen inançları ifade ettiği vurgulanmakta (Lachman ve Weaver, 1998a) ve farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Ross ve Sastry (1999) tarafından kendi yaşamımızı yönetebileceğimize, kontrol edebileceğimize ve şekillendirebileceğimize dair inanç olarak görülen kontrol duygusu, Mirowsky ve Ross’a (1991) göre, bir kişinin hayatında olanları, başına gelenleri etkileyebileceğine dair algıyı, davranışlarının ne ölçüde istedik sonuçları elde etmeyi sağlayacağına dair inanç ve beklentileri ifade etmektedir. Birçok kuramcı, algılanan kontrolün işleyiş açısından gerçek kontrole kıyasla daha güçlü bir gösterge olduğunu kabul etmektedir (Averill, 1973; Burger, 1989). Sosyoloji ve psikoloji alanlarında kontrol duygusunun, fiziksel ve zihinsel iyi oluşun (Gurin ve Brim, 1984; Rodin, 1986) ve hatta uzun ömürlülüğün güçlü bir yordayıcısı (Seligman, 1975) olduğunu gösteren çalışmalar bunu kanıtlar niteliktedir.

Kontrol duygusu kavramı, Kontrol Duygusu Ölçeği’nin geliştirildiği orijinal çalışmada (Lachman ve Weaver, 1998a) iki bileşene ayrılmaktadır. İlk bileşen kişisel ustalık, kişinin kendi yetenekleri ve belirli bir sonucu elde etme kapasitesi hakkındaki inançları olarak kabul edilmektedir. İkinci bileşen algılanan kısıtlılık ise, bireyin ulaşmayı amaçladığı hedeflere engel olan kendi kontrolü dışındaki faktörlere dair inançlarıdır (Lachman ve Weaver, 1998a). Kontrol duygusuna sahip insanlar, aklına koydukları her şeyi yapabileceklerine, başlarına gelenleri etkileyebileceklerine, kendi yaşamlarında önemli bir güç olabileceklerine ve değişikliklerin kendi eylemlerine bağlı olduğuna inanırlar. Bu insanlar, başlarına gelenlerin, başarı ve başarısızlıkların sorumlusu olarak kendilerini görürler ve yaşadıkları talihsizliklerin kendi hatalarının sonucu olduğunu düşünürler (Mirowsky, 1995). Kontrol duygusuna sahip olmanın birçok açıdan olumlu etkileri vardır. Kendilerini yaşamlarının kontrolüne sahip olarak gören insanlar genellikle kendilerini değerli olarak görürler ve güçlü bir kontrol duygusu, kişisel iradenin ve etkililiğin bir göstergesidir (Lachman, Neupert ve Agrigoroaei, 2011). Daha yüksek düzeyde kontrol duygusuna sahip olmanın, toplumsal alt sınıf kaynaklı düşük benlik saygısını telafi edebildiği (Chen, Luo, Wu, Chen ve Zhao, 2020), yüksek kontrole sahip kişilerin yalnızlık duygusunun azaldığı (Dollinger vd., 2007’den aktaran David ve Nită, 2014; Hong vd., 2021), yaşamlarından daha fazla memnun oldukları, daha az depresif hissettikleri ve daha sağlıklı oldukları bulunmuştur (Hong vd., 2021; Lachman ve Weaver, 1998b). Ayrıca anksiyete

belirtilerinin, kontrol duygusu ile negatif ilişkili olduğu belirtilmektedir (Brailovskaia ve Margraf, 2021). Kontrol duygusu, çabayı, motivasyonu ve problem çözmede sebatı arttırması bakımından da oldukça faydalı kabul edilmektedir (Ross ve Sastry, 1999). Öğrencilerin algıladıkları kontrol, akademik katılımı ve başarıyı olumlu etkilemektedir (Fall ve Roberts, 2012). Ayrıca bir bireyin hayatı üzerinde kontrol sahibi olduğuna inanması, bireyin kendini daha sağlıklı algılaması, daha az ve daha hafif semptomlar göstermesi (Lachman, 1986; Rodin, Timko ve Harris, 1985), daha iyi fiziksel ve zihinsel işlevsellik (Rodin, 1986), daha düşük kardiyovasküler hastalık (Infurna ve Gerstorf, 2014) ve diyabet oranları (Cardarelli, Vernon, Baumler, Tortolero ve Low, 2007), hastalıktan daha hızlı iyileşme ve daha uzun ömür (Lachman, 1986; Rodin vd., 1985) gibi sonuçlarla da ilişkilendirilmektedir.

Kontrol duygusuna sahip olmayan bireyler ise hayatlarının ve başlarına gelen şeylerin büyük ölçüde kendi kontrollerinin dışında olduğuna inanırlar, meydana gelen kötü şeyleri düzenleme veya önleme konusunda çok az yetenekleri olduğunu hissederler ve ayrıca kendi eylemlerinin, çabalarının ve seçimlerinin yaşamları için pek de fark yaratmadığını düşünürler (Lachman, 2004). Olaylar üzerinde kontrolü olmadığını düşünenler akademik görevlerini ertelemektedir (Jones, 2008). Kontrol duygusuna düşük düzeyde sahip olmak kaygı, stres, umutsuzluk ve depresyonun artmasına neden olabilmesi açısından bir risk faktörü olarak gösterilmiştir (Baumgardner ve Crothers, 2010). Ayrıca düşük düzeyde kontrol duygusuna sahip bireylerde tükenmişlik gibi olumsuz zihinsel sağlık sorunlarına eğilim görülmektedir (Southwick ve Southwick, 2018'den aktaran Brailovskaia ve Margraf, 2021). Kontrol duygusu azaldıkça, daha yüksek düzeyde stres ve kaygı seviyeleri gözlenebilmekte, hafızayla ilgili görevlere veya fiziksel aktivitelere daha az katılım, daha az çaba ve strateji kullanımına yol açan duygusal, davranışsal, motivasyonel ve fizyolojik etkiler ortaya çıkabilmektedir (Lachman vd., 2011).

Doğduğumuz andan itibaren yaşamımızın farklı dönemlerinde farklı alanlarda en az kontrol kadar önemli olan başka bir kavram da uyumdur. Uyum, günlük hayatta karşılaşılan zorluklarla ve yeniliklerle başa çıkabilme süreci olarak bilinmektedir (Weiten vd., 2012'den aktaran Amanvermez, 2015). Üniversiteye başlamak, uyum çabası içinde olduğumuz en önemli süreçlerden biridir. Bir gencin ailesinin yanından ayrılarak başka bir şehirde üniversite yaşamına başlaması birçok açıdan uyum sağlaması gereken yeni bir yaşam dönemini içerir. Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerden ilk olarak okula ve yeni bir eğitim sistemine uyum sağlamaları beklenmektedir (Mercan ve Yıldız, 2011). Bunun yanı sıra üniversitenin ilk yılında aile yaşamından bireysel yaşama geçiş ilk kez deneyimlenmektedir (Sevinç-Tuhanoğlu ve Gizir, 2019). Üniversite hayatının başlamasıyla birlikte bireyler, çoğunlukla alıştığı ortamdaki ayrılmak, akran çevresini değiştirmek ve ailelerinden ayrılmak zorunda kalabilmektedir (Labrague, McEnroe-Petitte, Al Amri, Fronda ve Obeidat, 2018). Ayrıca üniversite yaşamının başlaması, bireyin farklı bir toplumsal yapının içine girmesi, benliğini

oluşturmaya başlaması, ekonomik, toplumsal ve kültürel açıdan hızlı bir değişim yaşadığı bir döneme girmesi anlamına gelmektedir (Gfellner ve Cordoba, 2017'den aktaran Özhan ve Boyacı, 2018). Sonuç olarak, üniversiteye başlayan bireyin hem yaşam biçiminde hem de ilişkilerinde çok büyük değişiklikler görülebilmektedir. Tüm bu değişikliklerin yaşandığı yükseköğretim yılları, birçok öğrenci için gerginlik ve stresin ön planda olduğu durumlara maruz kalınan, bu durumlarla başa çıkmaya çalışılan ve bunun için de yeni davranışlar geliştirilip farklı problem çözme becerileri geliştirilen bir dönemdir (Bülbül ve Acar-Güvendir, 2014). Bu bireyler, sadece psikolojik, akademik ya da ekonomik zorluklarla baş etmek durumunda kalmayıp aynı zamanda ailevi, kültürel ve sosyal yaşam, sağlık, iletişim, meslek kazanımı, kendini ifade edebilme (Bilgin, 2001; Erdoğan, Şanlı ve Şimşek, 2005) gibi uyum çabası içinde oldukları pek çok alanda problem yaşayabilmektedir. İçinde bulunulan gelişim dönemi ve bu döneme ait görevlerin başarılı bir şekilde atlatılabilmesi için uyum sağlamayı kolaylaştıran yaşam becerilerini kazanmak yaşadıkları sorunlarla başa çıkabilmeleri için çok önemlidir (Kiyeye, Yoncalık ve Nazlı, 2020). Bireyler, kişiler arası ilişkilerini sağlıkla yönetebiliyorlarsa, kendilerini iyi hissediyorlarsa ve üniversitede eğitim görmekten mutluluk duyuyorlarsa üniversiteye uyum sağlamış olarak kabul edilebilmektedir (Wohn ve Larose, 2014, Wintre ve Yaffe, 2000 ve Lapoint ve Soysa, 2014'ten aktaran Erzen, 2018). Uyum sağlama çabası içinde olunan bu süreçte çabayı, motivasyonu ve problem çözmede sebatı arttırdığı (Ross ve Sastry, 1999) kabul edilen kontrol duygusuna sahip olmanın da kritik öneme sahip olacağı düşünülmüş ve bu iki kavramın birlikte çalışılmasına karar verilmiştir.

Bu çalışma ile birlikte ilk olarak üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kontrol duygusunun hangi düzeyde olduğunu ölçmek amaçlanmıştır, böylece kontrol duygusunun üniversiteye uyum sürecinde ne kadar etkili olduğuna dair verilere sahip olmak mümkün olacaktır. Diğer bir amaç farklı değişkenlere göre üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kontrol duygusunun farklılaşp farklılaşmadığı sonucuna ulaşmaktır. Bu amaçla yurt dışı alanyazında da birçok çalışmada kontrol duygusu kavramı ile birlikte çalışılan ve kıyaslama yapma imkânı sunabilecek yaş ve cinsiyet değişkenleriyle çalışılmıştır. Kontrol duygusu, erken yetişkinlikte artış gösterip, orta yaşlarda zirve yaparken, ileri yetişkinlikte düşüş göstermektedir (Mirowsky ve Ross, 2007). Araştırma bulguları genellikle, yaşlanma ile birlikte kontrol duygusunun azaldığını göstermektedir (Lachman ve Firth, 2004; Lachman ve Weaver, 1998a; Mirowsky ve Ross, 2007). Kontrol duygusunun cinsiyet ile ilişkisini inceleyen çalışmalarda ise, kadınların erkeklerden daha düşük bir kontrol duygusuna sahip olduğu görülse de (Lachman ve Weaver, 1998a; Ross ve Mirowsky, 1992), farkın genellikle önemsiz olduğu ifade edilmektedir (Ross ve Bird, 1994). Hatta kontrol inançlarındaki farklılıklarla ilgili bir meta analiz çalışmasında (Feingold, 1994) manidar bir cinsiyet farkına rastlanmamıştır. Bu iki değişkenin yanı sıra kontrol duygusu kavramıyla daha önce hiç çalışılmamış kardeş sayısı, yabancı dil hazırlık sınıfı

okuyup okumama, ailesinde kendisinden önce üniversitede okuyan birinin olup olmaması, geldiği yerleşim biriminin büyüklüğü, ikamet durumu değişkenlerine yer verilmiştir. Bu değişkenlerin seçilmesindeki başlıca sebepler daha önce de belirtildiği gibi kontrol duygusu kavramıyla ilk kez çalışılacak olması ve bu sayede alanyazına katkıda bulunulmasıdır. Bunun yanı sıra bütün bu değişkenlerin bireyin kontrol duygusu algısında önemli etkisi olduğu düşünülmektedir. Bir bireyin kaç kardeşe sahip olduğu, kalabalık, çok çocuklu bir ailede mi yoksa tek çocuk olarak mı büyütüldüğü, birinci sınıfa başlamadan önce farklı tecrübeler edinebileceği hazırlık okulunda okuması, daha önce üniversite hayatı olan aile bireylerinin bireye yardımcı olması, büyük ya da küçük şehirden gelmesi ve üniversiteye başladıktan sonraki ikamet durumu bireyin hayatı üzerinde algıladığı kontrol duygusuna etki edecektir. Kontrol duygusunun öğrencilerin üniversite yaşamına uyumunu, üniversite ortamına uyumunu, akademik uyumunu, sosyal uyumunu, duygusal uyumunu ve kişisel uyumunu yordayıp yordamadığını bulmak da bu çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Yöntem

Kontrol duygusunun üniversiteye başlayan birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarındaki rolünün inceleneceği bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 23.12.2019 tarihli 447 numaralı kararı ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, 2019-2020 öğretim yılında Ankara Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma grubunda 2019-2020 Bahar Döneminde Siyasal Bilgiler, Fen Edebiyat, Eczacılık, Güzel Sanatlar, Dil ve Tarih-Coğrafya, Eğitim Bilimleri, İletişim, Hukuk ve Mühendislik Fakültelerinde öğrenim gören 320 öğrenci yer almaktadır. Grubun %56,6'sını kadınlar, %43,4'ünü erkekler, %83,4'ünü 18-20 yaş arasındaki öğrenciler ve %16,6'sını 21 yaş ve üzeri öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Lachman ve Weaver (1998a) tarafından geliştirilen ve yazar tarafından Türkçeye uyarlanan Kontrol Duygusu Ölçeği ile Üniversite Yaşamı Ölçeği (Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer, 2003) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu:

Araştırma grubunun demografik özellikleri hakkında veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda öğrencilerin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, öğrenim gördükleri bölüm, yabancı dil hazırlık okuyup okumama durumu, ailesinde kendisinden önce üniversitede

okuyan biri olup olmama durumu, geldiği yerleşim biriminin büyüklüğü ve ikamet durumu gibi demografik özelliklere ilişkin sorular yer almaktadır.

Kontrol Duygusu Ölçeği:

Lachman ve Weaver (1998a) tarafından geliştirilen Kontrol Duygusu Ölçeği (The Sense of Control Scale), katılımcıların genel olarak hayatlarını ne derece kontrol ettikleri duygusunu ölçmektedir. Toplam 12 maddeden oluşan bu ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır; kişisel ustalık (4 madde: 3, 6, 8 ve 12. maddeler) ve algılanan kısıtlılıklar (8 madde: 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10 ve 11. maddeler). Kişisel ustalık, hedefleri gerçekleştirmedeki yeterlik ya da etkililik hissine işaret ederken, algılanan kısıtlılıklar bir kişinin kontrolünün dışında hedeflerine ulaşmasını önleyen engeller ve faktörler olduğuna ne derece inandığını göstermektedir. Her maddeye kesinlikle katılmıyorum ile kesinlikle katılıyorum arasında değişen cevaplar verilebilen 7'li likert tipi (1: Kesinlikle katılmıyorum- 7: Tamamen katılıyorum) bir ölçektir. Algılanan kısıtlılık maddeleri (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10 ve 11. maddeler) tersine çevrilmiştir, böylece toplam ölçek üzerindeki yüksek puanlar daha yüksek kontrol duygusuna karşılık gelmektedir. Orijinal çalışmada kişisel ustalık alt boyutu .70, algılanan kısıtlılık alt boyutu .86 Cronbach Alfa katsayılarına sahipken, ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında bu katsayıların algılanan kısıtlılıklar alt boyutunda .75, kişisel ustalık alt boyutunda .78 şeklinde olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise algılanan kısıtlılıklar alt boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .79, kişisel ustalık alt boyutunun katsayısı .75 olarak bulunmuştur.

Üniversite Yaşamı Ölçeği:

Üniversite Yaşamı Ölçeği, 2003 yılında Aladağ vd. tarafından geliştirilmiştir. Likert türü 7 dereceli bir ölçek olan Üniversite Yaşamı Ölçeği toplam 48 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelere örnekler şu şekilde verilebilir: "Devam etmesini istemediğim ilişkilerimi bitirmekte zorlanırım." ve "Kararlarımın sonuçlarına katlanırım". Cevaplar, Bana Hiç Uygun Değil (1) ile Bana Tamamen Uygun (7) seçenekleri arasında değişmektedir. Ölçekten yüksek puanlar alınması bireyin üniversiteye uyum düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin altı alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar, üniversite ortamına uyum, akademik uyum, sosyal uyum, duygusal uyum, kişisel uyum ve karşı cinsle ilişkilerdir. Bu çalışmada kontrol duygusunun Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği'nin beş alt boyutundan alınan puanları yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Ölçeğin karşı cinsle ilişkiler alt boyutu, bu alt boyutta yer alan ifadelerin araştırmanın amaçlarıyla doğrudan ilişkili olmaması sebebiyle bu çalışmaya dahil edilmemiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve ikisinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Aladağ vd.'nin (2003) çalışmasında ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .91 olarak bulunurken, bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Ölçeğin Algılanan Kısıtlılıklar alt boyutundaki maddeler (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10 ve 11. maddeler) ters maddelerdir, bu yüzden öncelikle bu maddeler ters çevrilmiştir. Bu işlemden sonra iki alt boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı toplanıp ölçeğin ortalaması alınmaktadır. Ölçekten ne kadar yüksek puan alınırsa kontrol duygusu düzeyi açısından o kadar iyi bir sonuç alınmış olacaktır. Ardından bağımsız örneklem t testi ve ANOVA ile farklı değişkenler açısından kontrol duygusunun farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Son olarak kontrol duygusunun niversite yaşamına uyumu ve alt boyutlardaki uyumu tek tek yordayıp yordamadığına basit doğrusal regresyon analizi ile bakılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda öğrencilerin kontrol duygusunun ne düzeyde olduğunu belirlemek için iki aşamalı bir işlem uygulanmıştır. İlk aşamada grubun Kontrol Duygusu leği'nin iki alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Daha sonra ortalamanın altında ve üstünde puan alan öğrencilerin sayısı tespit edilmiştir. Sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kontrol Duygusu leği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

| | <i>N</i> | <i>X</i> | <i>Ss</i> | <i>Min.</i> | <i>Maks.</i> |
|---|----------|----------|-----------|-------------|--------------|
| Kontrol Duygusu leği | 320 | 50,53 | 7,89 | 27,19 | 67,03 |
| Kontrol Duygusu leği ortalamasının üstünde puan alanlar | 171 | 56,34 | 4,40 | 50,66 | 67,03 |
| Kontrol Duygusu leği ortalamasının altında puan alanlar | 149 | 43,87 | 5,33 | 27,19 | 50,34 |

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin kontrol duygusu puanı aritmetik ortalaması $X=50,53$ 'tür. 320 öğrenciden 149'u kontrol duygusu düzeyi bakımından ortalamanın altında puan almıştır, 171 ğrenci ise ortalama 50,53 ve üzeri puan almıştır. Edinilen diğer bir bilgi ise Kontrol Duygusu leği ortalamasının üstünde puan alan öğrencilerin ortalaması 56,34; Kontrol Duygusu leği ortalamasının altında puan alan öğrencilerin ortalaması 43,87'dir. Tablo 1'e bakıldığında ayrıca Kontrol Duygusu leği'nden alınan en düşük puan 27,19 iken en yüksek puanın 67,03 olduğu görülmektedir.

Araştırmada, ğrencilerin kontrol duygusu puanlarının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, yabancı dil hazırlık sınıfı okuyup okumama, ailesinde kendisinden önce üniversitede okuyan biri olup olmaması, geldiği yerleşim biriminin büyüklüğü ve ikamet durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bunun için bağımsız örneklem t testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır.

Tablo 2. Cinsiyete, Öğrencilerin Hazırlık Sınıfında Okuyup Okumamaları Durumuna ve Öğrencilerin Ailesinde Üniversitede Okuyan Olup Olmaması Durumuna Göre t testi Sonuçları

| | | N | X | Ss | sd | t | p |
|---------------------------|-------|-----|-------|------|-----|-------|------|
| Cinsiyet | Kadın | 181 | 49,78 | 7,87 | 318 | -1,95 | .052 |
| | Erkek | 139 | 51,51 | 7,84 | | | |
| Hazırlık Okuyup/Okumama | Evet | 72 | 49,08 | 8,71 | 318 | -1,77 | .07 |
| | Hayır | 248 | 50,95 | 7,60 | | | |
| Ailede Üni. Okuyan Olması | Evet | 225 | 50,21 | 7,80 | 318 | -1,13 | .25 |
| | Hayır | 95 | 51,30 | 8,10 | | | |

Tablo 2’de görüldüğü gibi, kadınların ortalama puanı 49,78; erkeklerin ortalama puanı 51,51’dir. Kadınlar ve erkekler arasındaki puan farkı (1,73) istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı değildir [$t(318)=-1,95, p>.05$]. Bu verilere göre kontrol duygusu cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Sonuçlara göre kontrol duygusu hazırlık okuyup okumamaya göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(318)=-1,77, p>.05$]. Son olarak, öğrencilerin ailesinde kendisinden önce üniversitede okuyan biri olup olmaması durumuna göre kontrol duygusunun farklılaşmadığı görülmektedir [$t(318)=-1,13, p>.05$].

Tablo 3’e bakıldığında ise kontrol duygusunun yaş, kardeş sayısı, öğrencilerin üniversiteden önce hayatlarının geçtiği yer ve ikamet durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular görülmektedir.

Tablo 3. Yaşa, Kardeş Sayısına, Öğrencilerin Üniversiteden Önce Hayatlarının Geçtiği Yere ve Öğrencilerin İkamet Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

| | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ort. | F | p |
|---|-------------------|-----------------|-----|--------------|------|-----|
| Yaş | Gruplar arası | 92,61 | 3 | 30,87 | .49 | .68 |
| | Gruplar içi | 19795,30 | 316 | 62,64 | | |
| | Toplam | 19887,92 | 319 | | | |
| Kardeş Sayısı | Gruplar arası | 400,44 | 4 | 100,11 | 1,61 | .16 |
| | Gruplar içi | 19487,47 | 315 | 61,86 | | |
| | Toplam | 19887,92 | 319 | | | |
| Öğrencilerin Üni.’den Önce Hayatlarının Geçtiği Yer | Gruplar arası | 23,31 | 2 | 11,65 | .18 | .83 |
| | Gruplar içi | 19864,61 | 317 | 62,66 | | |
| | Toplam | 19887,92 | 319 | | | |
| Öğrencilerin İkamet Durumu | Gruplar arası | 241,06 | 4 | 60,26 | .96 | .42 |
| | Gruplar içi | 19646,86 | 315 | 62,37 | | |
| | Toplam | 19887,92 | 319 | | | |

Sonuçlara göre kontrol duygusunda yaşa göre manidar bir fark bulunmamaktadır [$f(3,319)=.49, p>.05$]. Öğrencilerin kontrol duygusu puanlarında kardeş sayısına göre manidar bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular da benzer şekilde kontrol duygusunun kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır [$f(4,315)=1,61, p>.05$]. Kontrol duygusunun

öğrencilerin üniversite öncesi hayatlarının geçtiği yere göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair elde edilen sonuçlara göre kontrol duygusu puanlarında üniversiteden önce hayatlarının geçtiği yere göre de manidar bir fark görülmemektedir [$f(2,317)=.18, p>.05$]. Son olarak, Tablo 3'te yer alan bulgular, kontrol duygusunun ikamet durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır [$f(4,315)=.96, p>.05$].

Araştırmanın bir diğer sorusu olan kontrol duygusunun üniversite yaşamına uyumu ve alt boyutlarında üniversite ortamına uyumu, duygusal uyumu, kişisel uyumu, akademik uyumu ve sosyal uyumu yordayıp yordamadığına dair basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Üniversite Yaşamına Uyumun ve Alt Boyutlarının Kontrol Duygusuna Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

| | <i>Değişken</i> | <i>B</i> | <i>Standart hata</i> | β | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------------|-----------------|----------------------|----------------------|---------|----------|----------|
| Üniversite Yaşamına Uyum | Sabit | 107,71 | 10,44 | | 10,31 | .00 |
| | Kontrol Duygusu | 2,69 | .20 | .59 | 13,19 | .00 |
| | R=.595 | R ² =.354 | | | | |
| | F=174,087 | p=.000 | | | | |
| Üniversite Ortamına Uyum | Sabit | 30,15 | 3,66 | | 8,23 | .00 |
| | Kontrol Duygusu | .57 | .07 | .41 | 8,00 | .00 |
| | R=.410 | R ² =.168 | | | | |
| | F=64,063 | p=.000 | | | | |
| Duygusal Uyum | Sabit | 11,07 | 3,25 | | 3,40 | .00 |
| | Kontrol Duygusu | .61 | .06 | .47 | 9,57 | .00 |
| | R=.473 | R ² =.224 | | | | |
| | F=91,624 | p=.000 | | | | |
| Kişisel Uyum | Sabit | 12,81 | 1,85 | | 6,91 | .00 |
| | Kontrol Duygusu | .51 | .03 | .62 | 14,09 | .00 |
| | R=.620 | R ² =.385 | | | | |
| | F=198,796 | p=.000 | | | | |
| Akademik Uyum | Sabit | 17,51 | 2,63 | | 6,65 | .00 |
| | Kontrol Duygusu | .34 | .05 | .35 | 6,77 | .00 |
| | R=.355 | R ² =.126 | | | | |
| | F=45,948 | p=.000 | | | | |
| Sosyal Uyum | Sabit | 16,81 | 1,96 | | 8,55 | .00 |
| | Kontrol Duygusu | .32 | .03 | .43 | 8,54 | .00 |
| | R=.432 | R ² =.187 | | | | |
| | F=72,928 | p=.000 | | | | |

Tablo 4'te yer alan analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerde kontrol duygusunun, üniversite yaşamına uyumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir [$R=.595, R^2=.354, F(1,318)=174,087, p<.05$]. Kontrol duygusu ve üniversite yaşamına uyum arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Üniversite yaşamına uyuma ilişkin toplam varyansın %35,4'ünün kontrol duygusu ile açıklandığı ifade edilebilir. Öğrencilerde kontrol duygusu, üniversite ortamına uyumun anlamlı bir yordayıcısıdır [$R=.410, R^2=.168, F(1,318)=64,063, p<.05$]. Kontrol duygusu ve üniversite ortamına uyum arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif bir ilişki

bulunmaktadır. Üniversite ortamına uyum alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %16,8'i kontrol duygusu ile açıklanabilmektedir. Bulgular, öğrencilerde kontrol duygusunun, duygusal uyumun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu da ortaya koymaktadır [$R=.473$, $R^2=.224$, $F(1,318)=91,624$, $p<.05$]. Kontrol duygusu ve duygusal uyum arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif bir ilişki görülmektedir. Duygusal uyum alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %22,4'ü kontrol duygusu ile açıklanabilmektedir. Öğrencilerde kontrol duygusunun, kişisel uyumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir [$R=.620$, $R^2=.385$, $F(1,318)=198,796$, $p<.05$]. Kontrol duygusu ve kişisel uyum arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitifdir. Kontrol duygusunun, kişisel uyum alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %38,5'ini açıkladığı ifade edilebilir. Ayrıca analiz sonuçlarına göre öğrencilerde kontrol duygusu, akademik uyumun anlamlı bir yordayıcısıdır [$R=.355$, $R^2=.126$, $F(1,318)=45,948$, $p<.05$]. Kontrol duygusu ve akademik uyum arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif bir ilişki görülmekle birlikte akademik uyum alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %12,6'sı kontrol duygusu ile açıklanabilmektedir. Son olarak öğrencilerde kontrol duygusunun, sosyal uyumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir [$R=.432$, $R^2=.187$, $F(1,318)=72,928$, $p<.05$]. Kontrol duygusu ve sosyal uyum arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Kontrol duygusu, sosyal uyuma ilişkin toplam varyansın %18,7'sini açıklamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kontrol duygusu düzeyleri ve kontrol duygusunun üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uyum sürecindeki rolü incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin yarıdan fazlasının kontrol duygusu puanı, grubun ortalama puanının üstündedir. Üniversiteye başlayan öğrencilerin yaşamlarında yeni bir döneme geçiş yaptıkları bu süreçte hayatlarının önceki dönemlerine göre daha fazla kontrol algılamaları beklenebilmektedir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin yarısından fazlasının kontrol duygusundan elde edilen toplam puan ortalamasının üzerinde puan aldığı görülmektedir. Kontrol Duygusu Ölçeği'nden ne kadar yüksek puan alınırsa sahip olunan kontrol duygusu düzeyi açısından o kadar iyi bir sonuç olacağı ifade edilmektedir (Lachman ve Weaver, 1998a).

Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kontrol duygusu düzeyi, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, yabancı dil hazırlık sınıfı okuyup okumama, ailesinde kendisinden önce üniversitede okuyan biri olup olmaması, geldiği yerleşim biriminin büyüklüğü, ikamet durumu değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Her bir bağımsız değişken ele alınarak yapılan analizler sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin kontrol duygusu düzeylerinde bu değişkenler açısından manidar bir farklılık görülmediği ortaya çıkmıştır ve her grup için kontrol duygusu puanlarının benzer olduğu görülmüştür.

Yaş değişkenine göre kontrol duygusu düzeyinde anlamlı bir farklılık çıkmamasının nedenleri arasında çalışmanın sadece birinci sınıfları ve belirli bir yaş aralığını kapsamaması gösterilebilir. Yaşla ilgili yapılan çoğu araştırmada kontrol duygusu farklı dönemlere göre incelenmiş olup bu sonuçlara göre kontrol duygusu erken yetişkinlikte artış göstermekte, orta yetişkinlikte zirve yapmakta ve ileri yetişkinlikte düşüşe geçmektedir (Mirowsky ve Ross, 2007). Araştırmada yer alan öğrencilerin yaş ortalamasının 19 olduğu göz önünde bulundurulduğunda yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermemesi anlaşılabilir.

Cinsiyet değişkeni kontrol duygusu kavramı ile daha önce birçok kez çalışılmıştır. Çalışmaların çoğunda elde edilen bulgular farkların genellikle önemsiz olmasına rağmen erkeklerin kadınlardan daha fazla kontrol duygusuna sahip olduğunu göstermektedir (Lachman ve Weaver, 1998a). Fakat Ross ve Mirowsky (2002), eğitim, gelir ve istihdam açısından zaman içinde daha eşit duruma sahip olan genç nesillerde erkeklerin daha fazla kontrol duygusuna sahip olması durumunun değişmekte olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmada yer alan öğrencilerin de daha eşit konumlara sahip olan genç kuşak olduğu göz önünde bulundurulduğunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmaması açıklanabilir.

Daha önce kardeş sayısı, öğrencilerin bölümlerine başlamadan önce hazırlık okulunda okuyup okumaması, ailelerinde kendilerinden önce üniversitede okuyan olup olmaması, üniversiteye gelmeden önceki yaşadığı yerin büyüklüğü ve şu anki ikamet durumu değişkenlerine göre kontrol duygusunu inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın sonucunda ilk kez bu değişkenlerin birinci sınıf öğrencilerinin kontrol duygusu düzeylerinde bir farklılığa sebep olmadığı ortaya çıkmıştır. Kardeş sayısına, daha önce üniversite eğitimi almış olan aile bireylerine sahip olmaya ve yurttan kalma, aileyle yaşama gibi ikamet durumlarına göre kontrol duygusunda farklılık görülmemesi bu duyguya sahip olmanın başkalarının etkisinden ziyade bireyin kendisine ve iradesine dair inançlarıyla ilgili olmasından kaynaklanabilir. Kardeş sayısı kaç olursa olsun, nerede, kiminle ikamet edilirse edilsin, üniversiteye büyük bir yerleşim biriminden gelinsin gelinmesin birey hayatını kontrol edebileceğine, engelleri aşabileceğine dair inançlara sahip olmadığı sürece kontrol duygusundan söz etmek mümkün olmayabilir. Birinci sınıfa başlamadan önce öğrencinin akademik, sosyal, kişisel gelişimi açısından olumlu etkileri olacağı düşünülen hazırlık okulunda okumanın, bireyin kontrol duygusu düzeyinde de olumlu sonuçlara sebep olacağı düşünülmüş ve bir diğer değişken olarak ele alınmıştır. Fakat bulgulara göre İngilizce hazırlık okulunda okumak, kontrol duygusu düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Bu durum araştırmada yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%77,6) hazırlık okulunda okumadan direkt birinci sınıfa başlamasıyla ve dolayısıyla bu değişken bakımından anlamlı bir farklılık ortaya çıkaracak veri sağlanamamasıyla ilişkilendirilebilir.

Kontrol duygusu, niversite yaşamına uyumu yordamaktadır. Elde edilen sonuçlara göre kontrol duygusu, niversite yaşamının yordayıcısı olarak görülmektedir ve toplam varyansın %35,4'ünü aklamaktadır. Yüksek kontrol duygusuna sahip olan bireylerin, koşullara bağlı olarak çeşitli uyum sağlayıcı kontrol stratejilerini benimsemesi daha olası görülmektedir (Wrosch, Heckhausen ve Lachman, 2000). Bu çalışmada olduğu gibi niversite yaşamına uyum sürecinde kontrol duygusu düzeyi yüksek olan 1. sınıf oğrencilerinin yaşadıkları zorluklarla başa çıkmak ve uyum sağlamak amacıyla farklı stratejiler kullanma olasılıklarının yüksek olduğu düşünüldüğünde uyum düzeylerinin de yüksek olması beklenebilmektedir. Yapılan başka bir çalışmada (Karahan, Sardoğan, zkamalı ve Dicle, 2005) elde edilen sonuçlara göre, başarısızlığı ve mutsuzluğu dış etkenlere bağlayan, kişisel yeteneklerinin işe yaramadığını düşünen dıştan denetimli oğrencilerin niversite yaşamına akademik, sosyal ve kişisel uyum sağlamada güçlük çektikleri, içten denetimli yani olayların kendi kontrolünde olduğuna inanan oğrencilerin ise niversite yaşamına uyumda daha avantajlı durumda oldukları saptanmıştır. Benzer bir bulguya göre, içten denetimli oğrencilerin, niversiteye uyum açısından daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmektedir (Martin ve Dixon, 2006). Dolayısıyla ulaşılan bu bulgular, kontrol duygu düzeyi yüksek olan bireylerin niversite yaşamına daha fazla uyum sağlamasını kanıtlar niteliktedir. Ayrıca yapılan diğer çalışmalarda oğrencilerin sahip olduğu kontrol duygusunun da bir bileşeni olan kişisel ustalık (personal mastery), oğrencilerde daha yüksek seviyelerde öznel iyi oluş (Zhou vd., 2007'den aktaran Park, Edmondson ve Lee, 2012) ve pozitif ruh sağlığı (Bovier, Chamot ve Perneger, 2004) ile ilişkilendirilmiştir ve aynı zamanda kişisel ustalığın stres, depresif belirtiler ve psikolojik sıkıntı ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur (Lu, 1994). Bu çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, kontrol duygusuna sahip olmanın niversite yaşamına uyumu kolaylaştırdığı söylenebilmektedir.

Kontrol duygusu, niversite Yaşamına Uyum leği'nin alt boyutlarından olan niversite ortamına uyumu, duygusal uyumu, kişisel uyumu, akademik uyumu ve sosyal uyumu yordamaktadır. Ölçeğin diğer alt boyutlarıyla kıyaslandığında kontrol duygusu, toplam varyansın %38,5'ini açıklayarak en yüksek düzeyde kişisel uyumu yordamaktadır. Yaşamları üzerinde kontrole sahip olduklarını bilen bireylerin, kendilerini değerli gördükleri (Lachman vd., 2011), psikolojik iyi oluşlarının (pozitif duygu, yaşam doyumunu, iyimserlik vb.) arttığı ve psikolojik sıkıntılarının azaldığı (Hong vd., 2021) belirtilmektedir. Dolayısıyla bu özelliklere sahip bireylerde, kontrol duygusunun kişisel uyumu yordaması anlaşılmaktadır. Diğer taraftan artan kontrol duygusu düzeyinin, çabayı, motivasyonu, problem çözmede dayanıklılığı (Ross ve Sastry, 1999), akademik katılımı ve akademik başarıyı (Fall ve Roberts, 2012; Skinner, Wellborn ve Connell, 1990) arttırması, alt boyutlardan akademik uyumun, niversite ortamına uyumun kontrol duygusu tarafından yordanmasını kanıtlar niteliktedir. Oğrenciler daha fazla kontrol duygusuna sahip olduğuna inandıkça, yeni bir geçiş

dönemi olan üniversite yaşamında karşılaştıkları stresle daha iyi başa çıkabileceklerdir ve böylece daha iyi uyum sağlayabileceklerdir. Dönmez'in (1987) yaptığı araştırmada yaşadığı olayların kendi denetiminde olduğuna inanan insanların güvenilir ve uyumlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kontrol duygusu yalnızlık hissini azalması ve arkadaşlarla iletişimin artması ile ilişkili bulunmuştur (Hong vd., 2021). Bu çalışmada yer alan öğrencilerin kontrol duyguları sayesinde sosyal çevreleriyle uyumlu olmaları, duygusal açıdan daha iyi hissetmeleri, sosyal uyumun ve duygusal uyumun kontrol duygusu tarafından yordanmasını anlaşılabilir kılmaktadır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Kontrol duygusu ve uyum arasındaki ilişkiye dair bulgular elde edilen bu çalışmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Yapılan araştırma kapsamında veriler, sadece Ankara'daki bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 320 öğrenciden elde edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında araştırmada elde edilen verilerin genellenebilir olması açısından sınırlı kaldığı söylenebilir. Bununla beraber çalışma grubu sadece birinci sınıflardan oluşmaktadır ve bu sebeple yaş dağılımı benzerlik göstermektedir. Bu durum da çalışmanın sınırlılıkları arasında gösterilebilir. Ayrıca yurt içi alanyazında çok yeni olan kontrol duygusu kavramıyla birlikte ele alınan çoğu değişkene yurt dışında yapılan çalışmalarda rastlanmamıştır ve bu yüzden bu çalışmanın yurt dışı alanyazınla kıyaslama yapabilme açısından sınırlılık gösterdiği söylenebilir. Bu sınırlılıklar ve elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda çeşitli öneriler sunulabilir:

1. Elde edilen verilerin daha genellenebilir olması açısından ileride yapılacak çalışmalarda farklı üniversitelerdeki öğrencilere yer verilebilir ve çalışma grubuna daha fazla öğrenci dahil edilebilir.
2. Yurt dışında yapılan çoğu çalışmada olduğu gibi erken yetişkinlik, orta yetişkinlik, ileri yetişkinlik gibi farklı yaş dönemlerine odaklanılabilir. Bu sayede yurt içi ve yurt dışı çalışmalarından elde edilen sonuçlar kıyaslanabilir ve alanyazına daha fazla katkı sağlanabilir.
3. Elde edilen sonuçlara bakıldığında kontrol duygusu kavramının insan hayatında oldukça kritik dönemlerden biri olan üniversite yaşamına uyumda olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu kavramın akademik başarı, kariyer seçimi gibi diğer önemli alanlardaki etkisi araştırılabilir ve önemi vurgulanabilir.
4. Yurt içi alanyazında çok yeni bir kavram olan kontrol duygusu, yurt dışında bu konuyla ilgili birçok çalışmaya dahil edilen sosyoekonomik durum, sağlık gibi farklı değişkenlerle ele alınabilir ve kıyaslama yaparak alanyazına daha fazla katkı sağlanabilir.

5. Konunun nemi göz önünde bulundurulduğunda kontrol duygusu düzeyi düşük çıkan öğrencilerle görüşme yapılabilir, bu sayede düşük kontrol duygusunun sebepleri tartişılabilir ve kontrol duygusu düzeyini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Tuna, M. E. & Tezer, E. (2003). Üniversite yaşamı leği: Ölçek geliştirme ve yapı geçerliği üzerine bir alışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 41-47. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200219> sayfasından erişilmiştir.
- Amanvermez, Y. (2015). *niversite birinci sınıf ğrencilerinin niversite yaşamına uyumlarının gvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre yordanması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Averill, J. R. (1973). Personal control over aversive stimuli and its relationship to stress. *Psychological Bulletin*, 80, 286-303. <https://doi.org/10.1037/h0034845>
- Baumgardner, S. R. & Crothers, M. K. (2010). *Positive psychology*. New Jersey: Pearson Education
- Bilgin, M. (2001). Üniversite ğrencilerinin sorunları ile değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *ukurova Üniversitesi Eğitim Fakltesi Dergisi*, 2(20), 18-25.
- Bovier, P. A., Chamot, E. & Perneger, T. V. (2004). Perceived stress, internal resources, and social support as determinants of mental health among young adults. *Quality of Life Research*, 13, 161-170. <https://doi.org/10.1023/B:OURE.0000015288.43768.e4>
- Brailovskaia, J. & Margraf, J. (2021). The relationship between burden caused by coronavirus (Covid-19), addictive social media use, sense of control and anxiety. *Computers in Human Behavior*, 119, 106720. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106720>
- Burger, J. M. (1989). Negative reactions to increases in perceived personal control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 246-256. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.246>
- Bülbül, T. & Acar-Gvendir, M. (2014). niversite birinci sınıf ğrencilerinin yksekğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 397-418. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/697087> sayfasından erişilmiştir.
- Chen, B., Luo, L., Wu, X., Chen, Y. & Zhao, Y. (2020). Are the lower class really unhappy? Social class and subjective well-being in Chinese adolescents: moderating role of sense of control and mediating role of self esteem. *Journal of Happiness Studies*, 22, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00253-5>
- Cardarelli, K. M., Vernon, S. W., Baumler, E. R., Tortolero, S. & Low, M. D. (2007). Sense of control and diabetes mellitus among U.S. adults: A cross-sectional analysis. *BioPsychoSocial Med*, 1, 19. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-1-19>

- David, L. T. & Nit, G. L. (2014). Adjustment to first year of college–relations among self-perception, trust, mastery and alienation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 139-143. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.228>
- Dnmez, A. (1987). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakltesi Dergisi*, 19(1), 260-275. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/799181> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, S., şanlı, H. S. & şimşek, B. (2005). Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ğrencilerinin niversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 479-496.
- Erzen, E. (2018) *niversiteye uyum: Ölçek geliştirilmesi ve uyumun kişilik özellikleri, sosyal destek, akademik öz-yeterlik açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fall, A. M. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787–798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.429> sayfasından erişilmiştir.
- Gurin, P. & Brim, O. G. (1984). Change in self in adulthood: The example of sense of control. P. B. Baltes & O. G. Brim (Ed.), *Life-span development and behavior* içinde (s. 282-334). San Diego, CA: Academic Press.
- Hong, J. H., Lachman, M. E., Charles, S. T., Chen, Y., Wilson, C. L., Nakamura, J. S., ... & Kim, E. S. (2021). The positive influence of sense of control on physical, behavioral, and psychosocial health in older adults: An outcome-wide approach. *Preventive Medicine*, 149, 106612. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106612>
- Infurna, F. J. & Gerstorf, D. (2014). Perceived control relates to better functional health and lower cardio-metabolic risk: The mediating role of physical activity. *Health Psychology*, 33(1), 85–94. <https://doi.org/10.1037/a0030208>
- Jones, E. (2008). Predicting performance in first-semester college basic writers: Revisiting the role of self-beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 209-238. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.11.001>
- Karahan, F., Sardoğan, M. E., zkamalı, E. & Dicle, A. N. (2005). niversite 1. sınıf ğrencilerinin niversiteye uyum düzeylerinin sosyokültürel etkinlikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(30), 63-72.

- Kiye, S., Yoncalık, O. & Nazlı, S. (2020). Lisans 1. sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum sürecinde akran danışmanlarının rolü. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2346-2361. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.689350>
- Labrague, L. J., McEnroe-Petitte, D. M., Al Amri, M., Fronda, D. C. & Obeidat, A. A. (2018). An integrative review on coping skills in nursing students: implications for policymaking. *International Nursing Review*, 65(2), 279-291. <https://doi.org/10.1111/inr.12393>
- Lachman, M. E. (1986). Locus of control in aging research: A case for multidimensional and domain-specific assessment. *Psychology and Aging*, 1, 34-4 <https://doi.org/10.1037/0882-7974.1.1.34>
- Lachman, M. E. & Weaver, S. L. (1998a). Sociodemographic variations in the sense of control by domain: Findings from the MacArthur studies of midlife. *Psychology and Aging*, 13(4), 553. <https://doi.org/10.1037//0882-7974.13.4.553>
- Lachman, M. E. & Weaver, S. L. (1998b). The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 763-773. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.763>
- Lachman, M. E. (2004). Development in midlife. *Annual Review of Psychology*, 55, 305-331. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141521>
- Lachman, M. E. & Firth, K. M. P. (2004). *The adaptive value of feeling in control during midlife*. O. G. Brim, C. D. Ryff & R. C. Kessler (Ed.), *How healthy are we? A national study of well-being at midlife* içinde (s. 320-349). Chicago: The University of Chicago Press.
- Lachman, M. E., Neupert, S. D. & Agrigoroaei, S. (2011). The relevance of control beliefs for health and aging. K. W. Schaie & S. L. Willis (Ed.), *Handbook of the psychology of aging* içinde (7. b., s. 175-190). New York, NY: Elsevier. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-380882-0.00011-5>
- Lu, L. (1994). University transition: Major and minor life stressors, personality characteristics and mental health. *Psychological Medicine*, 24, 81-87. <https://doi.org/10.1017/S0033291700026854>
- Martin, N. K. & Dixon, P. N. (2006). The effects of freshman orientation and locus of control on adjustment to college: a follow-up study. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 22(2), 201-208. <https://doi.org/10.2224/sbp.1994.22.2.201>
- Mercan, Ç. S. & Yıldız, S. A. (2011). Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 135-154. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/93140> sayfasından erişilmiştir.
- Mirowsky, J. (1995). Age and the sense of control. *Social Psychology Quarterly*, 58(1), 31-43. <https://doi.org/10.2307/2787141>

- Mirowsky, J. & Ross, C. E. (1991). Eliminating defense and agreement bias from measures of the sense of control: A 2x2 index. *Social Psychology Quarterly*, 54(2), 127-145. <https://doi.org/10.2307/2786931>
- Mirowsky, J. & Ross, C. E. (2007). Life course trajectories of perceived control and their relationship to education. *American Journal of Sociology*, 112, 1339-1382. <https://doi.org/10.1086/511800>
- Özhan, M. B. & Boyacı, M. (2018). Grit as a predictor of depression, anxiety and stress among university students: a structural equation modeling. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 19(4), 370-376. <https://doi.org/10.5455/apd.285042>
- Park, C. L., Edmondson, D. & Lee, J. (2012). Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college. *Journal of Adult Development*, 19(1), 40-49. <https://doi.org/10.1007/s10804-011-9133-z>
- Rodin, J. (1986). Personal control through the life course. R. Abeles (Ed.), *Implications of the life span perspective for social psychology* içinde (s. 103-120). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rodin, J., Timko, C. & Harris, S. (1985). The construct of control: biological and psychosocial correlates. *Annual Review of Gerontology & Geriatrics*, 5, 3-55. <https://www.researchgate.net/publication/19224459> https://doi.org/10.1007/978-1-4613-1111-1_1 The construct of control biological and psychosocial correlates sayfasından erişilmiştir.
- Ross, C. E. & Bird, C. E. (1994). Sex stratification and health lifestyle: consequences for men's and women's perceived health. *Journal of Health and Social Behavior*, 35(2), 161-178. <https://doi.org/10.2307/2137363>
- Ross, C. E. & Sastry, J. (1999). The sense of personal control. Aneshensel, C. S. & Phelan, J. C. (Ed.), *Handbook of the sociology of mental health* içinde (s. 369-394). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-36223-1_18
- Ross, C. E. & Mirowsky, J. (2002). Age and the gender gap in the sense of personal control. *Social Psychology Quarterly*, 65(2), 125-145. <https://doi.org/10.2307/3090097>
- Ross, C. E. & Mirowsky, J. (1992). Households, employment, and the sense of control. *Social Psychology Quarterly*, 55(3), 217-235. <https://doi.org/10.2307/2786793>
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman
- Sevinç-Tuhanoğlu, S. & Gizir, C. A. (2019). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarına katkı sağlayan bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(3), 249-262. <https://doi.org/10.2399/yod.18.041>
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement

in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22–32. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.82.1.22>

Wrosch, C., Heckhausen, J. & Lachman, M. E. (2000). Primary and secondary control strategies for managing health and financial stress across adulthood. *Psychology and Aging*, 15(3), 387. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.15.3.387>

Extended Summary

The sense of control refers to beliefs that individuals generally have control over their lives. Unlike actual control, the beliefs of a person who has a sense of control are based on existing perceptions and can change depending on living conditions (Lachman and Weaver, 1998a). Ross and Sastry (1999) describe the sense of control as the belief that we can manage, control, and shape our own lives. According to Mirowsky and Ross (1991), it refers to the perception that a person can influence what happens in his life. Many theorists agree that perceived control is a stronger indicator of functioning than actual control (Averill, 1973; Burger, 1989). The studies have shown that a sense of control is a strong predictor of physical and mental well-being (Gurin and Brim, 1984; Rodin, 1986) and even a longer life (Seligman, 1975). It has been found that people with a greater sense of control are more satisfied with their lives, less depressed, and healthier (Lachman and Weaver, 1998b). It has been stated that the sense of control will be very beneficial for the individual in terms of increasing effort, motivation and persistence in problem-solving (Ross and Sastry, 1999).

On the other hand, higher education years are considered the most important transitional period for many students. This is a period in which tension and stress are highly experienced by the students who are trying to adapt to their new lives. They are trying to cope with new situations, and while doing that, they develop new behaviors and different problem-solving skills (Bülbül and Acar-Güvendir, 2014).

As stated above, having a sense of control is associated with positive results in many areas such as health, education, motivation, cognitive development, and career; therefore, it can be said that having a sense of control can be very critical in important transition stages such as starting university life. For this reason, it is thought that the sense of control may have critical importance in the process of adaptation to university life, which is considered one of the most important periods in an individual's life.

The research group consists of first-year students studying at Ankara University in the 2019-2020 Spring Semester. There are 320 students studying in different departments in the research group. Of the group, 56.6% are women, 43.4% are men; 83.4% are students between the ages of 18-20, and 16.6% are students aged 21 and over. In this study, the Personal Information Form and the Sense of Control Scale developed by Lachman and Weaver (1998a) and adapted to Turkish by the author of

this study, and the University Life Scale (Aladağ, Kağnıcı, Tuna and Tezer, 2003) were used as instruments for data collection. Independent Samples T-Test, One-Way Anova, and Simple Linear Regression were used to analyze the data.

According to the results, the scores of more than half of the first-grade students (53.4%) are above the average score obtained from the Sense of Control Scale. There is not a significant difference in the sense of control depending on demographic variables which are age, gender, the number of siblings, studying at English preparatory school, having a family member studying at university before, hometown and residence. It is also found that the sense of control predicts the university adjustment as well as dimensions of university adjustment which are adjustment to university environment, emotional adjustment, personal adjustment, social adjustment, and academic adjustment.

More than half of the university students (53.4%) are above the total score average obtained from the sense of control scale. It is stated that the higher the score obtained from the sense of control scale, the higher the level of sense of control (Lachman and Weaver, 1998a). The level of sense of control of the first year university students does not differ according to the variables of age, gender, number of siblings, whether or not they have attended a foreign language preparatory class, whether there is someone in their family who studied at the university before them, the size of their hometown, and their residence status. In most age-related studies, the sense of control increases in early adulthood, peaks in middle adulthood, and declines in later adulthood (Mirowsky and Ross, 2007). Considering that, the students in the study are in a similar age group, it can be understood that the age variable does not show a significant difference. Ross and Mirowsky (2002) state that the situation of men having a greater sense of control is changing in younger generations, who have more equal status in terms of education, income, and employment over time. The students in this study are the younger generation with more equal positions, so it can be explained that there is no significant difference according to gender. Individuals with a high sense of control seem more likely to adopt various adaptive control strategies depending on the circumstances (Wrosch, Heckhausen and Lachman, 2000). The results are consistent because the sense of control predicts adjustment to university life in this study, and it shows that the first-grade students can deal with adaptation to university life thanks to their sense of control.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışma, Prof. Dr. Selahiddin Öglmş danışmanlığında, Hlyla Daşkın'ın "niversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin niversite Yaşamına Uyum Düzeylerinde Kontrol Duygusunun Rolü" adlı tez çalışmasından üretildiğinden iki yazarın ortak katkısı ile yürtlmştr.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş, ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.









Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 23.12.2019 tarihli 447 numaralı kararı ile gerçekleştirilmiştir.

Okul Öncesi Çocukların Oynadığı Dijital Oyunların İncelenmesi

The Investigation of Digital Games Played by Preschoolers

Arzu Özyürek, Nagihan Yıldırım, Ümmüş Aydın, Esra Yazgan, Ayşe Korkut, Elif Erşan, Abdullah Olcay Koç, Zeynep Ecem Karabulut

| Yazar Bilgileri | ÖZ |
|---|--|
| <p>Arzu Özyürek  Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, a.ozyurek@karabuk.edu.tr</p> <p>Nagihan Yıldırım*  nagihanyildirim61@gmail.com</p> <p>Ümmüş Aydın*  ummusaydin@gmail.com</p> <p>Esra Yazgan*  esrayzgn21@gmail.com</p> <p>Ayşe Korkut*  aayse.korkut@gmail.com</p> <p>Elif Erşan*  elif_vurmaz1763@hotmail.com</p> <p>Abdullah Olcay Koç*  a.olcay.koc@gmail.com</p> <p>Zeynep Ecem Karabulut*  zeynepcem18@gmail.com *Yüksek Lisans Öğrencisi, Karabük Üniversitesi</p> | <p>Bu çalışmada, okul öncesi yaş grubu çocukların çoğunlukla oynadığı dijital oyunların incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel olarak tasarlanan çalışmada doküman inceleme yöntemi benimsenmiş ve durum yaklaşımı benimsenmiştir. Okul öncesi çocuğa sahip 114 anneye görüşme yapılmış ve çocukların en çok oynadığı yedi oyun belirlenmiştir. Belirlenen oyunların künyesi, türü, geliştirme süreci, senaryosu/hikâyesi, psikolojisi, mekân, karakter ve görsel tasarımları, mekanikleri, ses ve müzik özellikleri, kamera açısı, oynanabilirliği ve seviyeleri, ara yüzü, animasyon, diğer nesne ve birim özellikleri değerlendirilmiştir. Okul öncesi çocukların sıklıkla oynadığı dijital oyunların simülasyon, rol yapma, aksiyon-macera, platform ve birinci şahıs oyunları olduğu; her oyunun kendine özgü bir senaryosunun ve ilerleme şeklinin olduğu, oyunların belirli görevleri başarmak üzerine kurgulandığı görülmüştür. Oyunlarda ilgi çekici karakter, mekân ve görsel tasarımların yanında oynamayı sağlayan mekanikler, ses ve müzik uyumuna özen gösterilmiştir. Genellikle yanal kaydırmalı kamera bakışının kullanıldığı oyunlarda, seviyelerin oynanabilirliği sağladığı ve basitten zora doğru ilerlediği görülmüştür. Çeşitli ara yüzler, animasyon ve oyundaki diğer nesnelere oyuncunun oyunda kalmasını sağlamaya katkı sağladığı görülmüştür.</p> |

| Makale Bilgileri | ABSTRACT |
|---|--|
| <p>Anahtar Kelimeler Oyun Dijital Oyunlar Okul Öncesi Dönem Oyun İnceleme Metaverse</p> <p>Keywords Game Digital Games Preschool Term Game Review Metaverse</p> <p>Makale Geçmişi Geliş: 24.02.2022 Düzeltilme: 26.07.2022 Kabul: 07.10.2022</p> | <p>In this study, it was aimed to examine the digital games that preschool children mostly play. In the study designed qualitatively, the document review method was adopted, and situation approach was preferred. 114 mothers with preschool children were interviewed, and the seven games that the children played the most were determined. These designated games were evaluated in terms of game tag, type, development process, scenario/story, psychology, space, character and visual design, mechanics, sound and music characteristics, camera angle, playability and levels, interface, animation, and other object and unit characteristics. The digital games that preschoolers often play were simulation, role-playing, action-adventure, platform, and first-person games. Each game had a unique scenario and way of progress. The games were built on accomplishing certain tasks. In the games, there were intriguing characters, space, and visual designs, and also a harmony of sound and music, mechanics that allow to play. It has been seen that the levels provide playability and progress from simple to difficult in games where the side-scrolling camera view is generally used. It has been seen that various interfaces, animations, and other objects in the game contribute to keeping the player in the game.</p> |

| Makale Türü | Araştırma |
|----------------------|--|
| Önerilen Atıf | Özyürek, A., Yıldırım, N., Aydın, Ü., Yazgan, E., Korkut, A., Erşan, E., ... & Karabulut, Z. E. (2022). Okul öncesi çocukların oynadığı dijital oyunların incelenmesi. <i>TEBD</i> , 20(3), 950-972. https://doi.org/10.37217/tebd.1078627 |

Giriş

Bireyin yaşamının ilk yıllarından itibaren önemli bir yeri olan oyun, haz alma ve mutlu olmayı içeren bir aktivite olarak tanımlanmaktadır (Biricik ve Atik, 2021). Belirli bir amaç doğrultusunda ya da amaçsız, kurallara bağlı ya da kuraldışı gelişen, çocuğu hayata hazırlayan ve her durumda isteğe bağlı olan oyun, çocuk için bir öğrenme sürecidir. Çocuğu tanımada, çocuğun eğitiminde, çocuğun bilişsel, dil, psiko-motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına katkı sağlamada oyundan yararlanılabilir (Ayan ve Memiş, 2012). Çocuğun temel gereksinimi olarak görülen oyun konusunda Froebel, Spencer, Gross, Hall, Montessori, Piaget, Freud, Vygotsky, Bruner, Smianski, Sutton-Smith gibi kuramcılarının oyunun önemine vurgu yaptıkları görülmüştür (Durualp ve Aral, 2018; Parlak-Rakap ve Rakap, 2016). Kuramsal açıdan ortak görüş, oyun oynamanın çocuğun gelişim alanlarına olumlu etkisi olduğudur.

Geçmişten günümüze oyun kültürü, teknolojik gelişmelerin de etkisiyle değişmiş ve dijital çağ oyun üzerinde hâkimiyet sağlamıştır. Çocuklar, dış mekânda fiziksel aktiviteye dayalı oyunlar yerine büyük oranda iç mekânda onları bireyselleştiren bilgisayar oyunlarına yönelmişlerdir (Sapsağlam, 2018; Tuğrul, Ertürk, Özen-Altınkaynak ve Güneş, 2014). Tercih edilme sıklığı yüksek olan bilgisayar oyunları, teknolojiye dayalı ve bilgisayarda oynanabilen dijital oyunları ifade etmektedir. Belirli bir eğitim teknolojisi alanı olan dijital oyunlar, insanların ilgisini çekmektedir. Dijital oyunlar oynanan platforma göre çevrimiçi olarak bilgisayarda, konsolda ya da elde taşınabilen cihazda oynanan eğitsel ya da eğitsel olmayan her türlü oyun olarak tanımlanmaktadır (Sardone ve Devlin-Scherer, 2009; Yumrukuz, 2021). Dijital oyun “çeşitli teknolojiler kullanılarak programlanan ve kullanıcıya görsel bir ortamla birlikte kullanıcı girişi yapmayı sağlayan, oyunun sunulduğu çerçevede aşamalı olarak yönlendirilen, popüler bir kültür haline gelen oyunlar” olarak tanımlanmaktadır (Çetin, 2013; Fleeer, 2014). Bilgisayar oyunları görsel tasarım, yazılım, ses, müzik ve senaryo gibi sistemlerin birlikte ve uyum içinde kullanıldığı, kullanıcıyla etkileşim halinde olabilen, eğlence, eğitim, boş vakit geçirme vb. amaçlarla kullanılan öğeler ve uygulama alanlarıdır. Bilgisayar oyunlarında, yalnızca yazılım ve görsel tasarım değil aynı zamanda kullanılan müzik, senaryo, konu ve grafik tasarımı gibi öğeler de önemlidir (Soyluççek, 2010). Medyada kendine büyük bir yer bulan ve bireysel iletişim ortamı sunan dijital oyunlar sayesinde, aynı anda pek çok fırsata erişilir. Bilgisayar, akıllı telefonlar ve internet bağlantısı kolaylığı sayesinde dijital oyunlar kolay erişilebilir hale geldiğinden dijital oyun oynama yaşı da 3-6 yaşa kadar düşmüştür (Akyel, 2020).

Başlangıçta işlevine göre geliştirilen oyunlar, 1990 yılı sonrasında hedef kitlenin yaşı ve cinsiyetine, belli oynanış tarzına göre hazırlanıp tanıtılmış ve oyun dünyasını şekillendirmiştir. Oyun türlerindeki gelişim oyunların çeşitleri, farklı oynanış biçimleri ve farklı görsel öğelerin kullanımı yönünden oyunlar *macera, spor, strateji, aksiyon, eğitsel oyunlar ve simülasyonlar* gibi sınıflandırılmıştır (Soyluççek, 2010). Platform oyunları basit, iki boyutlu bir düzlemde kısmen perspektifi olan bir zemin

ve fona sahip görselliği olan; macera oyunları, bir hikâye ve senaryo doğrultusunda bulmacaların çözülerek ilerlendiği, hikayeye bütünleşmiş bir baş kahramanın olduğu ve oyuncunun bu karakteri kontrol ettiği oyunlardır. Birinci şahıs nişancı oyunları, oyuncuyu bir karakterin gözünden bakarak oynamaya zorlayan oyunlardır. Simülasyon türü oyunlarda oyuncu, kullandığı araç veya yerine geçtiği canlının hareketlerini kopyalar, mekanik bir araç veya canlının hareketlerini olabildiğince gerçeğe yakın şekilde oluşturmayı amaçlar. Strateji oyunlarında, gerçek zamanlı stratejilerde oyuncu ve yapay zekâ aynı anda hareket eder. Spor oyunları, basit spor simülasyonları şeklinde başlamış ve pek çok spor oyunu kolu bu simülasyondan türetilmiştir. Rol yapma oyunlarında, oyuncular senaryoda yer alan hayali karakterlerini bir film karakteri gibi tasarlar ve oynatıcı oyuncuların karakterlerini hayali başka karakterlerle karşılaştırarak olaylara yön verir. Çok kullanıcıli oyunlar, fazla sayıda katılımcının oynadığı oyunlar iken tek oyunculu oyunların hikayeleri ve oynanışları yoktur, internete bağlı ve dünya çapında pek çok oyuncuyla aynı anda oynanırlar (Tunceli, 2012). Dijital dönüşüm oyun kültüründe köklü bir değişime yol açmıştır. Çocukların oyun ve oyun materyalleri farklılaşmış, körebe ve saklambaç gibi geleneksel çocuk oyunlarından atari ve konsol gibi dijital oyunlara geçiş başlamıştır. Dijital kültürden en çok çocuklar etkilenmiş ve değişen bu oyun kültüründe çocukların oynadıkları serbest oyunlar azalmış, dijital oyunları oynama sıklığı ise artmıştır (Biricik ve Atik, 2021; Yücel ve Şan, 2018). Dijital oyunları, maruz kalan çocuklara uygunluk açısından değerlendirmek gerekmektedir.

Dijital oyunların çocuklar ve gençlere uygun olup olmadığının değerlendirilmesinde müstehcenlik/cinsellik/çplaklık, korku/dehşet öğeleri, küfür, ayrımcılık, kumar, bağımlılık yapıcı maddeler, şiddet ve oyun içi satın alma maddesi başlıkları ele alınmaktadır. Dijital oyunlar konusunda aileler ve çocukları bilinçlendirmek ve ipuçları sunmak için pek çok ülkede, çeşitli platformlarda bilinçlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Çocukların korunması adına oyunları oynamayı engellemekten çok kontrolün önemli olduğu söylenebilir. Dijital oyunların çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirmek ve mümkün olduğunca olumlu etkilerini ortaya çıkarmak için en büyük sorumluluk ebeveyn ve eğitimcilere düşmektedir (Gözüm ve Kandır, 2020). Bu aşamada, iyi tasarlanmış ve yaşa uygun oyunların tercih edilmesi önemli bir konudur. Ebeveynlerin veya konuyla ilgili bireylerin, çocukların oynadıkları dijital oyunların görselliği ve oynanışı yanında oyunun mekaniği veya psikolojisi gibi oyuna ilişkin yapısal bazı özelliklerini de dikkate almaları, çok yönlü değerlendirme yapmalarını sağlayacaktır.

Alanyazında okul öncesi çocuklar ve dijital oyunlarla ilgili olarak bilgisayar oyunları grafiğinin incelenmesi (Tunceli, 2012), bilgisayar oyunlarına ilişkin aile görüşleri ve öğrencilere etkileri (Çakır, 2013), anne görüşlerine göre çocukların en çok tercih ettiği dijital oyunların belirlenmesi (Toran, Ulusoy, Aydın, Deveci ve Akbulut, 2016), 4-6 yaşındaki çocukların tercih ettiği dijital oyunlar (Üstündağ, 2019), dijital oyun bağımlılığı (Yumrukuz, 2021; Yücel ve Şan, 2018), anasınıfına giden çocukların evde

oynadıkları dijital oyunlar ve ebeveynlerin davranışları (Darga, 2021) konulu çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmalarda, genellikle bireylerin dijital oyun tercihleri, dijital oyunların eğitime ve gelişime etkisi gibi yönlerine odaklanılmıştır. Dijital oyunların çocuklar ve gençlerin uygunsuz içeriklerden korunması amacıyla içerik yönünden değerlendirilerek yaş gruplarına göre sınıflandırılması toplumun dini, ahlaki ve kültürel değerleriyle yakından ilişkilidir (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu [BTK], 2020). Çocukları dijital gelişmelerden ve bunun bir sonucu olarak ortaya çıkan dijital oyunları oynamasından uzak tutmak mümkün görünmemektedir. Oyunların derinlemesine incelenip özelliklerinin ortaya konması, konuyla ilgili bireylerin oyunları değerlendirirken neleri dikkate alması gerektiğine ilişkin farkındalık oluşturması açısından önemli görünmektedir. Bu çalışmada okul öncesi yaştaki çocukların oynadığı dijital oyunların bazı özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi çocukların en çok oynadığı dijital oyunların (1) künye, tür, geliştirme süreci, (2) senaryo/hikâye ve psikolojisi, (3) mekân, karakter ve görsel tasarımı, (4) mekanik, ses ve müzik özellikleri, (5) kamera açısı, oynanabilirliği ve seviyeleri, (6) arayüzü, animasyon, diğer nesne ve birimlerinin özellikleri ortaya konmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışma nitel araştırma deseninde olup doküman inceleme şeklinde tasarlanmış, yaklaşım olarak ise güncel ve sınırlı bir durumu ayrıntılı ve derin bir şekilde incelemeye ve betimlemeye imkân sağlayan durum çalışması tercih edilmiştir (Creswell, 2021). Bu bağlamda annelerin çocukların en çok oynadığı bilgisayar oyunlarına ilgili bilgi dikkate alınmış ve okul öncesi çocukların oynadığı bilgisayar oyunları incelenmiştir. Nitel araştırmalar için değerli bir bilgi kaynağı olarak ele alınan doküman analizi, veri kaynağı olarak basılı veya elektronik ortamdaki materyallerin gözden geçirilerek analiz edilmesini içeren bir araştırma yöntemidir (Bowen, 2009; Sak, Şahin-Sak, Öneren-Şendil ve Nas, 2021).

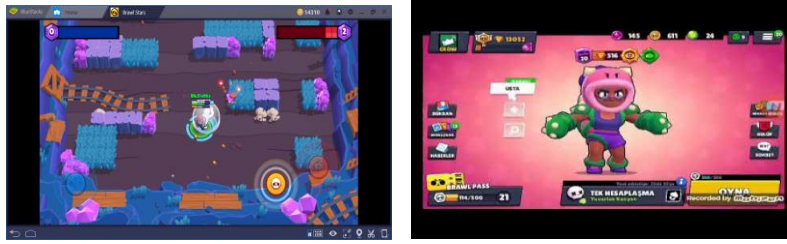
Veri Kaynağı

Çalışmanın veri kaynağını bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlardan herkes tarafından ulaşılabilen dijital oyunlar oluşturmaktadır. Çalışmada, okul öncesi çocukların oynadığı oyunların belirlenmesi için 4-6 yaş grubu çocuğa sahip 114 anneye, çocuklarının bilgisayar, tablet veya akıllı telefonda en çok hangi oyunu oynadığı sorulmuştur. Annelerin 18'inin çocuğu 4 yaşında, 65'inin 5 yaşında ve 31'inin 6 yaşında; 53'ü kız ve 61'i erkektir. Açık uçlu tarama anketiyle toplanan verilere göre çocukların 64 farklı oyun oynadıkları saptanmıştır. Bu oyunlardan en fazla oynanan Konuşan Tom ve Arkadaşları (n=8), Brawl Stars (n=7), Roblox (n=5), Kids Puzzles (n=3), Örümcek Adam/Spider Hero (n=3), Tarım Traktör Simülasyon (n=3), Car Parking (n=3), Candy Crash (n=3), Mine Craft (n=3) ve Barbie oyunu (n=3) ilk 10 sırada yer almıştır. Bu oyunlardan oynayan çocuk sayısı hem kız hem erkek ve 4, 5, 6 yaşındaki çocuklar tarafından oynanması kriter alınarak yedi farklı oyun belirlenmiştir. Aşağıda,

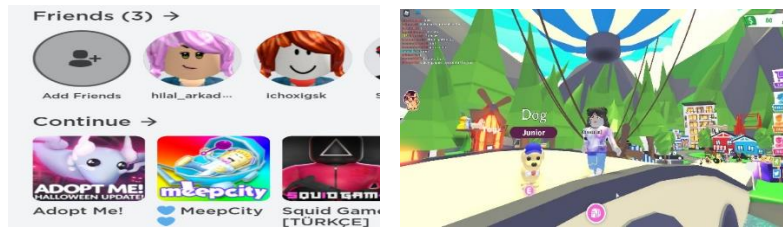
Google Play Store veya App Store üzerinden indirilerek veri kaynağı olarak kullanılan oyunların ekran görüntülerine yer verilmiştir.



Görsel 1. Konuşan Tom ve Arkadaşları Oyunu



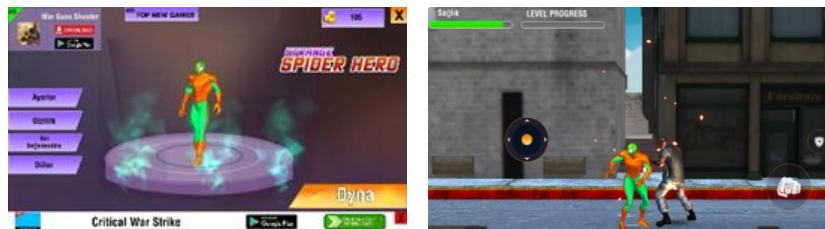
Görsel 2. Brawl Stars Oyunu



Görsel 3. Roblox-Adopt Me Oyunu



Görsel 4. Kids Puzzles Oyunu



Görsel 5. Spider Hero Oyunu



Görsel 6. Candy Crash Oyunu



Görsel 7. Mine Craft Oyunu

Görsel 1-7'deki oyunlardan bazıları, yaş grubu sınırlandırması olmaksızın oyun sektöründe 2020 yılında en çok kazandıran oyunlar listesinde yer almaktadır. Roblox oyunu bu listede 3. sırada, Candy Crush Saga 7. sıradadır (BTK, 2020). Roblox oyunun çok farklı (devasa çok oyunculu çevrimiçi rol yapma, çizgisellik vb.) çeşitleri olduğundan bu çalışmada “Adopt Me” oyunu incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada ilk olarak okul öncesi çocukların sıklıkla oynadıkları dijital oyunların belirlenmesi amacıyla açık uçlu bir tarama anketi kullanılmıştır. Bu aşamada okul öncesi çocuğa sahip annelere çocuklarının dijital oyun oynayıp oynamadığı ve oynuyorsa hangi oyunu/oyunları oynadığı sorulmuştur. Anket sonucuna göre okul öncesi çocukların en çok oynadığı oyunlar belirlendikten sonra araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan dijital oyunları değerlendirme formu kullanılmıştır.

Dijital oyunları değerlendirmek için oluşturulan form, çalışmanın amaçları doğrultusunda bilgisayar oyun türleri ve özelliklerine yönelik yapılan farklı çalışmalar (Kılıç, 2018; Laleli, 2019; Maden, 2020; Soyluçiçek, 2010; Tunceli, 2012) incelenerek oluşturulmuştur. Formda oyunun adı, künyesi ve geliştirilmesi, türü, senaryosu/hikayesi, psikolojisi, mekân-karakter-görsel tasarımı, mekanikleri, ses ve müzik, kamera bakış açısı, oynanabilirlik, seviye, ara yüz, animasyon, diğer nesne ve birimler yer almıştır. Bu formun çalışmanın amacına uygun olup olmadığına ilişkin, okul öncesi ve çocuk gelişimi üç alan uzmanının görüşü alınmıştır. Formda yer verilen konu başlıkları yeterli görülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İncelenen oyunlara, internetten erişilmiş ve bu oyunların en az üçer bölümü izlenmiş, oyunlar araştırmacılar tarafından oynanmış, belirlenen kriterlere göre oyuna ait özelliklerin yazılı dökümü yapılmıştır. Bu şekilde oyunların özellikleri doküman analizi kullanılarak betimlenmiştir. Nitel

çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik sağlayabilmek için verilerin inandırıcı, aktarılabilir, güvenilir ve onaylanabilir olması beklenmektedir (Creswell, 2021). Güvenirliğin sağlanması amacıyla her oyun bir araştırmacı tarafından değerlendirildikten sonra, bir diğer araştırmacı tarafından incelenerek görüş birliği ve ayrılığına sahip noktalar belirlenmiştir. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alan uzmanı bir akademisyen moderatörlüğünde çocuk gelişimci (n=5), okul öncesi öğretmeni (n=1) ve psikologdan (n=1) oluşan yedi kişilik bir panelde yeniden gözden geçirilmiş, görüş ayrılığına varılan noktalar tartışılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. İncelenen oyunların özellikleri tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde yedi farklı oyun, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen başlıklara göre incelenmiş, yorumlanmış ve alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Tablo 1’de incelenen oyunların adı, geliştirilmesi, türü gibi künye bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Oyunların Künyesine İlişkin Bilgiler

| <i>Oyun</i> | <i>Oyunun Geliştirilmesi</i> | <i>Türü</i> |
|---------------------|--|-------------------------|
| Konuşan Tom ve Ark. | 2009’da kurulan Outfit7 şirketi tarafından 2013 yılında piyasaya sürülmüş, dünya çapında yaklaşık 5,6 milyar cihaza indirilmiştir. | Simülasyon Rol yapma |
| Brawl Stars | Finlandiya merkezli Supercell firması tarafından 2017’de beta sürümü, 2018’de küresel olarak yayınlanmış, 2020’de Çin’de yayınlanmıştır. | Aksiyon Macera |
| Roblox- Adopt Me | Roblox Corp. tarafından geliştirilmiş, çevrimiçi oyun yaratma sistemidir. D. Baszucki ve E. Cassel tarafından 2004’te kurulmuş, 2006’da piyasaya sürülmüş; Adopt Me ise 2017’de oluşturulmuş ve 2021’de güncellenmiştir. | Rol yapma |
| Kids Puzzles | Çek Cumhuriyeti’nde 2011’de About Fun tarafından oluşturulmuştur. Parçaları bir araya getirmeye dayalı, üç yaş ve üzeri çocuklara yöneliktir. | Platform |
| Spider Hero | Fun Time Free Games, Örümcek Adam karakteri özelliğini kullanarak geliştirmiştir. 2018’de Insomniac Games tarafından geliştirilmiş ve Sony Interactis ve Entertainment tarafından yayınlanmıştır. | Aksiyon Macera |
| Candy Crash | King.com şirketi tarafından geliştirilmiş ve 2012’de piyasaya sürülmüştür. | Platform |
| Mine Craft | İsveç’te Mojang Studios Şirketi tarafından 2011’de yayınlamıştır. | Tasarım oyunu |

Tablo 1’de görüldüğü gibi oyunlar 2000’li yıllarda geliştirilerek piyasaya sürülmüşlerdir. Konuşan Tom ve Arkadaşları simülasyon ve rol yapma, Brawl Stars gerçek zamanlı mücadele, aksiyon, macera oyunu; Roblox Adopt Me rol yapma, Kidz Puzzles ve Spider Hero platform oyunu, Spider Hero aksiyon ve macera oyunu, Mine Craft ise tasarım oyunu türüne girmektedirler.

Konuşan Tom ve Arkadaşları oyunu Samo ve Iza Login tarafından başlatılmış, 2011’de iOS’ta ve 2012’den itibaren Android’de yayınlanmış ve 2013’te “Talking Tom and Friends” serisi dünya genelinde 1 milyar kullanıcı tarafından indirilmiştir (Outfit7, 2021). Brawl Stars oyununun Çin versiyonu bağımsız bir uygulamadır ve 8-18 yaş için tasarlanmıştır (Aydın, 2020). Bir araya getirilen Robotlar ve Lego benzeri sanal blokların bir kombinasyonu olan 2020 itibarıyla aylık 164 milyondan

fazla aktif kullanıcıya sahiptir. Kullanıcıların oyunları programlamasına ve diğer kullanıcılar tarafından oluşturulan oyunları oynamasına fırsat tanıyan Roblox'un misyonu, dünyayı oyun yoluyla bir araya getirmektir. Devasa çok oyunculu çevrimiçi oyunda, "Robux" adlı sanal para birimiyle oyun içinde satın almalar yapılabilir (Roblox, 2021). Roblox oynayan en genç oyuncunun 3 yaşında olduğu bilinmektedir (Triumph Books, 2019). Kids Puzzles oyunu basit, simülasyon, çevrimdışı, çok oyunlu oyuncular vb. kategorisinde, 12 farklı dilde oynanabilen ücretli ve ücretsiz görsellere sahip bir oyundur (Kidz Puzzless, 2021). Spider Hero oyunu 1967-1970'li yıllardan itibaren TV filmi olarak yayınlanan Örümcek Adam karakterinden ilham almıştır (Spider-Man, 2022). Candy Crush oyunu ise pek çok cihazda kısa oturumlarda oynanabilir, öğrenmesi kolaydır, ilerlemesi beceri gerektirir. Dört yaş üzeri çocuklara uygun ve 29 farklı dilde oynanan oyun bulmaca türündedir, üçlü eşleştirme kavramı üzerine kurgulanmış bir şans oyunudur (Securities and Exchange Commission [SEC], 2022). İsveç'te Mojang Studios şirketi 2011'de Minecraft isimli sandbox-tasarım oyununu yayınlamıştır. Oyun Dwarf Fortress ve Roller Coaster Tycoon vb. oyunlarından ilham alınarak geliştirilmiştir. Microsoft tarafından 2014 yılında satın alınan ve kübizm akımına yakın özellikler taşıyan oyun, bugün en çok oynanan oyunlardandır (Minecraft, 2022). Sandbox türündeki oyunlar oyunculara her türlü özgürlüğü sunar, diledikleri tasarımları yapmasına izin verir (Callaghan, 2016).

Okul öncesi çocukların çoğunlukla oynadıkları oyunların yabancı menşeli olduğu, teknolojik gelişmelere paralel olarak 21. yüzyılın başlarında geliştirilip uygulamaya konulduğu ve hızlı şekilde yayılım gösterdiği söylenebilir. Oyunlar, oyuncu profiline göre değişiklikler yapılarak güncellenmeye devam etmektedir.

Tablo 2'de incelenen oyunların senaryosu/hikayesi ve psikolojisine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2. Oyunların Senaryosu/Hikayesi ve Psikolojisine İlişkin Bilgiler

| <i>Oyun</i> | <i>Senaryosu/Hikayesi ve Psikolojisi</i> |
|---------------------|--|
| Konuşan Tom ve Ark. | Konuşan Tom ve arkadaşları, sanal bir evin içindedirler. Oyuncu Konuşan Tom ve arkadaşlarının yeme, içme vb. günlük ihtiyaçlarını karşılar ve onların isteklerini yerine getirdikçe ödül kazanır. Oyuncu evi ve giysileri vb. kendi özgü tasarlayabilir, reklamları izledikçe bazı haklar kazanır. |
| Brawl Stars | Savaş ana teması üzerine kuruludur, oyuncu takımını oluşturur ve karşı takımı yenmeye çalışır. Oyuncu karşı takımı yenmek için strateji geliştirmeli, karşı takımın geliştireceği stratejileri tahmin edebilmeli ve ona göre oyununa yön vermelidir. Karşı takıma ateş edip diğer karakteri yendikçe elmas toplanır ve biriktirilen elmaslarla farklı ödüller kazanılır. |
| Roblox-Adopt Me | Oyun nadir eşyaları toplama, aile kurma, evlat edinme veya evlat edinilme, ev dekorasyonu, sanal evcil hayvan bakma ve takas etme fırsatı sunar. Oyunda belli görevler vardır ve bu görevler yerine getirildiğinde oyun içinde sanal para kazanılabilir, bu parayla oyunda alışveriş yapılabilir. |
| Kids Puzzles | Yapboz oyununda hayvanlar, peri masalları, sualtı, köpekler, aile, spor, hayaletler, kış, çiftlik, ejderhalar, safari, korsanlar, tatil, dinazorlar, paskalya, sonbahar, yaz, yeni yıl, maceralar, kovboylar, okul, meslekler ve bonus puzzle temaları setler olarak ayrılmıştır. Oyuncu bir kategoriye girdiğinde, o temayla ilgili farklı yapbozları tamamlar. |
| Spider Hero | Örümcek Adam karakterli oyun, 1-3 dakikalık bölümlerden oluşur ve seviyeler halinde ilerler. Seviyeler giderek zorlaşır, her seviye sonunda kazanılan parayla farklı karakterler alınabilir. Karakterin kostümü farklılaştıkça güç özelliği de farklılaşır. Karakter sokakta kendisine karşı gelen |

| | |
|-------------|---|
| | rakiplerini döverek öldürür. Oyunun bitiminde oyuncu ne kadar iyi dövüştüyse ona göre 1-3 arası yıldızla ödüllendirilir. |
| Candy Crash | Oyuncu rastgele verilen renk dizilerini 3-4-5'li veya daha fazla bir araya getirme yöntemiyle belli sayıda renkli şekerleri toplamaya, sakızı ve jöleyi yok etmeye çalışır. Oyunda para kazanılarak ekstra can alınıp oyuna geri dönülebilir. |
| Mine Craft | Minecraft dünyasında doğduktan sonra hayatta kalmak için yemek ve ateş bulmak, barınak yapmak, canavarlardan korunmak gerekir. Karakter öldüğünde oyun içerisindeki özel yerlerden tekrar doğabilir, diğer oyuncular toplamazsa gidip öldüğü yerden eşyalarını tekrar toparlayabilir. Oyunda açlık, deneyim ve can barları, envanter kutusu, büyü ve iksir, madenler bulunmaktadır. |

Tablo 2’de görüldüğü gibi her oyunun belirli bir senaryosu/hikayesi veya ilerleme şekli bulunmaktadır. Konuşan Tom ve Arkadaşları oyunda sanal bir evdedirler ve oyuncu onların bazı ihtiyaçlarını karşılar, puan ve ek haklar kazanma şansı vardır. Brawl Stars oyunu savaş ana teması üzerine kuruludur ve takımlar birbirlerini yenmeye çalışırlar. Roblox Adopt Me, günlük yaşamın simülasyonu şeklindedir. Kidz Puzzles yapboz tamamlama, Spider Hero dövüş, Candy Crash renk dizilerini tamamlamaya dayalı şans oyunudur. Mine Craft ise hayal gücüne dayalı ve yaşamda kalmak için belli görevleri yapmaya dayalı bir oyundur.

Hikâye, oyunu daha anlamlı kılarken oyunun psikolojisi oyunun dünyasına girebilme, merak, stres, oyunun akışı, ödül sistemi vb. özellikleri ifade eder (Maden, 2020). Bilgisayar oyunlarında, tıpkı bir film senaryosundaki gibi karakterler vardır ve oyunlar bu karakterlerin belli bir olay örgüsü üzerine kurulmaktadır (Kılıç, 2018). Konuşan Tom ve Arkadaşları oyunu, günlük yaşamdaki işlevler ve rutinlerin simülasyonu şeklindedir. Oyuncu, sanal bir evdeki Konuşan Tom ve arkadaşlarına yemek yedirir, uyutur, banyo yaptırır, onları giydirip oyunlar oynayabilir, şarkı söyleyebilir. Oyuncu sanal evi kendine özgü hale getirebilir, şehir yolculuğunda oyuncak toplayabilir, evin görünümünü değiştirebilir, giysileri özelleştirebilir (Softonic, 2022). Brawl Stars oyununda ikiden fazla oyuncu, takımlar halinde birbirleri veya yapay zekaya karşı mücadele eder. Oyun Elmas Kapmaca, Ödül Avı, Boss Savaşı vb. oyun modlarına sahiptir. Oyuncular kendine özgü yeteneklere sahip birkaç savaşçı arasından seçim yapar ve düşmanlara saldırırlar. Savaşçı, maksimum yeteneğe ulaştığında aksesuar ve “yıldız gücü” adında pasif bir yetenek elde eder (Brawl Stars, 2022). Oyunda başarı, çeşitli kostümlerle ödüllendirilir. Oyundaki bu özellikteki nesnelere ulaşmak için elmas kazanmak ve onları kullanmak gerekir (Aydın, 2020). Oyunda Brawler denen karakter silah kullanarak, ileriye doğru hareket edip saldırarak karşıdaki oyuncuyu yenmeye, kendisi sağ kalmaya çalışır. Oyun içinde harcamalarla yeni karakterler, karakter için kıyafetler, oyuncuya zaman kazandıracak avantajlar elde edebilir (Çocuk İçin İçerik, 2022). Roblox-Adopt Me oyunu, bir karakteri evlat edinme üzerine kurgulanmış ve daha sonra sanal evcil hayvanlara odaklanmıştır. Oyuncunun sonsuz seçeneklere sahip olduğu oyunda, oyuncu ev kurma ve arkadaş edinme fırsatı sunar (Triumph Books, 2019). Kids Puzzles oyununda, görselin ne olduğunu bulmak için parçaları bir araya getirmek esastır. Oyuncular zorluk düzeyi farklı bulmaca setleri 9, 16, 25, 36, 49 parçalı görsellerden seçim yapabilir. Oyuncunun görevi tamamlaması için ipuçları

vardır, yapboz parçalarını sürüklerken ses efekti duyulur, görsel tamamladıktan sonra yıldız kazanılır (Kidspuzzles, 2021). Candy Crash oyunu, değişken oranlı pekiştirici tarifesine benzemektedir. Oyunda beş kayıptan sonra oyuncuyu etkili bir şekilde "mola"ya sokar. Bu, oyuncunun oynarken asla tamamen doyamayacağı anlamına gelir ve her zaman daha fazlasını istemesine neden olur. Oyunda para kazanılarak ekstra can alınıp oyuna geri dönülebilir (The Guardian, 2014). Minecraft, oyuncuların bloklarla sınırsız tasarımlar inşa etme fırsatı sunar ve oyuncular oyuna modlar ekleyerek oyunu geliştirebilirler. Oyuncu canavarları öldürdükçe üzerlerinden özel eşyalar düşebilir, bu da oyunu sürdürmek için teşvik edicidir (Teknolojitur, 2015). Oyunda karakter koşunca veya zıplayınca açlık barı düşer ve farklı yiyecekler açlık çubuğunu doldurur. Oyunda büyü ve iksir yapılarak hızlı koşma, gece görüşü, zıplama gibi özellikler kullanılabilir. Farklı derinliklerden çıkarılan madenlerle bir maden bloğu oluşturulabilir (Minecraft, 2022).

Genel olarak oyunların senaryosu/hikayesi ve psikolojisinin, oyuncuların ilgisini çekerek onları oyunda tutmayı amaçladığı söylenebilir. Oyunların hikayesi ilgi çekici özellikler taşımakta ve günlük yaşam gereksinimleriyle ilişkilendirilerek oyunculara aktif sorumluluklar verilmektedir. Oyuna daha aktif katılıma izin verildiğinde, oyunda kalma oranının artacağı söylenebilir.

Tablo 3'te incelenen oyunların mekân, karakter ve görsel tasarım bilgileri sunulmuştur.

Tablo 3. Oyunların Mekân, Karakter ve Görsel Tasarımına İlişkin Bilgiler

| <i>Oyun</i> | <i>Mekân Tasarımı</i> | <i>Karakter Tasarımı</i> | <i>Görsel Tasarım</i> |
|---------------------|--|--|--|
| Konuşan Tom ve Ark. | Bahçe gibi açık ve mutfak, banyo gibi kapalı alanlar; gece ve gündüz görüntüsü vardır. | Karakterler kedi Tom ve arkadaşlarından oluşur. | Karakter acıkınca çatal-bıçak simgesi, uykusu gelince ay simgesi vb. görsellerle oyuncuya ne yapması gerektiği belirtilir. |
| Brawl Stars | Seviye atladıkça mekân değişmektedir. | Karakterin cinsiyeti, oyuncunun seçimine bağlıdır. Seviye atladıkça farklı karakter seçilebilir. | Görsellerde renk uyumu vardır. Her bölümde oyun ortamı tasarımı değişir. |
| Roblox- Adopt Me | Ev, park, mağara vb. mekânlar gerçek dünyanın sanal ortama yansımalarıdır. | Karakterler gerçek yaşamdaki gibidir. İnsan, nesne, robot vb. yanında kurgu figürler de vardır. | Oyunlar üç boyutlu görsellerden oluşmaktadır. |
| Kids Puzzles | Zemin üzerine oyun setleriyle ilgili puzzle parçaları yerleştirilmiştir. | Özel bir karakter yoktur. Oyuncu, seçtiği puzzle parçalarını yerine koyar. | Renkli görseller, canlı ve ilgi çekicidir. |
| Spider Hero | Arka planda binaların olduğu aydınlık bir sokak vardır. | Karakter, kaslı ve güçlü görünümlü, maskeli ve kostümlüdür. | Görseller gerçeklikten uzaktır, görüntüler karakterlerin dövüş teknikleri üzerine yoğunlaşmıştır. |
| Candy Crash | Seviyelerin özellikleri görsel mekân olarak sunulmuştur. | Oyun tanıtımı, seviye geçmede bazı karakterler görünse de oyunda özel bir karakter yoktur. | İki boyutlu renkli şeker ve jöleler kırıldığında ilgi çekici hareketli görseller kullanılmaktadır. |
| Mine Craft | Oyunda açık ve kapalı mekanlar; çöl, okyanus vb. alanlar vardır. | Oyunda Alex, Blaze, Ender Dragon vb. özel karakterler vardır. | Üç boyutlu voxel grafiklere sahiptir. Karakterlerden eşyalara kadar her şey küplerden oluşur. |

Tablo 3'te görüldüğü gibi Konuşan Tom ve arkadaşlarında sanal bir ev ortamı, basit görseller ve müzik uyumu bulunmaktadır. Brawl Stars oyununda hedeflenen yaş grubunun özelliklerine göre oldukça renkli grafikler kullanılmıştır. Roblox Adopt Me, gerçek dünyanın sanal ortama yansması gibi görünürken Kidz Puzzles yapboz, Spider Hero karakterlerin dövuştüğü, Candy Crash renkli şekerlerin kırıldığı, Mine Craft ise sınırsız tasarımların yapılabildiği bir oyundur.

Sinema eserlerinde olduğu gibi bilgisayar oyunlarında da bir kurgu, konu ve olay örgüsü vardır. Diyalog, karakterlerin birbirlerine söylediklerini kapsar. Oyunlarda görsellik ve veriler bütünleşip birleşmiştir, görsellerle karakterler arası hızlı iletişim ve hareketli görüntü için hızlı bir veri akışı sağlanmaktadır. Görsellik, oyuncuyu gerçeklik algısına yöneltilir, oyunların oynanabilirliğini artırır ve bilgisayar oyunlarının olmazsa olmaz özelliklerindedir (Kılıç, 2018). Oyunların özellikleri incelendiğinde farklı durumlar dikkat çekmektedir. Konuşan Tom ve Arkadaşları oyununda evcil hayvan olarak tasarlanan karakterlerin ruh hali değişkendir. Roblox Adopt Me oyununda, gerçek dünyanın sanal ortama üç boyutlu olarak taşınmış bir mekânı vardır ve oyuncu kazandığı paralarla mekân tasarımı yapabilir. Oyuncu çeşitli animasyon seçeneklerini kullanarak kendine özgü bir avatar oluşturabilir (Triumph Books, 2019). Kidz Puzzles oyununda özel bir mekân bulunmamakla birlikte her setin konusuna uygun renkli, ilgi çekici, karikatür şeklinde görsellere yer verilmiştir (Kidspuzzles, 2021). Spider Hero oyununda Örümcek Adam maskeli, kostümlü karakterin dövuştüğü, binaların yer aldığı bir sokak vardır ve karakter seçilip oyuna başlandıktan sonra sahneler hareketli müzik eşliğinde değişir. Üç boyutlu tasarımlarla karakterin fiziki özellikleri ön plana çıkarılmıştır. Candy Crash oyunu mekânı seviyelere göre isimlendirip renklendirilmiştir. Başarılan her seviye sonrası renkli görüntülerle yeni bir seviyeye ilerlendiği gösterilmektedir. Oyunda Bay Toffee, easter tavşan, dükkân sahibi Yeti Bey, Dreamworld seviyelerinden baykuş Odus, kötü Bubblegum Troll gibi karakterler yer almaktadır (Candy Crush Saga, 2022). Mine Craft oyununda mekanlar önemlidir, çünkü çöl veya tundra gibi her bir mekânın farklı özellikleri vardır. İklim, bitki örtüsü, maden miktarı alana göre değişmektedir. Oyuna kadın karakter Alex veya erkek karakter Steve seçilerek başlanır, hareket edebilen tüm varlıklar moblar/yaratıklar saldırgan, yarı saldırgan, pasif, evcilleşebilen vb. özellikler taşır. İzometrik üç boyutlu tasarım imkânı, gerçek hayatta yapılması neredeyse imkânsız yapıtların yapılmasını sağlar (Minecraft, 2015; Minecraft, 2022).

Tüm oyunlar birlikte değerlendirildiğinde oyunlardaki ilgi çekici renkli ve gerçek yaşama benzer mekanlar, özel karakter tasarımları ve sınırsız görsel sunumların, oyuncunun zevk alması ve oyuna devam etmesini sağlayacak nitelikte tasarlandığı söylenebilir. Başarma duygusunu tatmaya yönelik oyunlarda başarılı olmayı sağlayacak ipuçları verilirken teşvik edici görsellerle ödül mekanizması da işletilmektedir. Özellikle oyuncunun aktif katılım sağlayarak kendine özgü tasarımlar

yapabilmesine dayalı oyunlar, oyunu daha ilgi çekici kılabilir. Bu özelliklerin çocukların ilgisini çektiği, oyunda daha fazla kalmalarını sağlayacağı söylenebilir.

Tablo 4’te incelenen oyunların mekanikleri, ses ve müziğine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 4. Oyunların Mekanikleri, Ses ve Müzik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

| <i>Oyun</i> | <i>Mekanikleri</i> | <i>Ses ve Müzik Özellikleri</i> |
|---------------------|---|--|
| Konuşan Tom ve Ark. | Oyuncu karakterin ekranda gösterilen ihtiyaçlarını yerine getirdikçe puan kazanır. Karaktere uyutma, yemek yedirme gibi istediği aktiviteleri yaptırabilir. | Karakterin ruh haliyle ses ve müzik alçalıp yükselir. Görüntü ve müzik uyumludur. |
| Brawl Stars | Oyunda dönme, koşma, sanal para kullanma, ateş etme gibi oyun türüne göre değişen mekanikler vardır. | Oyunun moduna uygun olarak ses ve müzik çeşitlilik gösterir. |
| Roblox- Adopt Me | Oyunda koşma, zıplama, sanal para kullanma, ekranı döndürme gibi mekanikler vardır. Zaman sınırlandırması yoktur. | Adopt Me oyununun arka planında, “Day Theme” piyano versiyonu çalmaktadır. |
| Kids Puzzles | Parçaları birleştirerek puzzle tamamlanır. Oynama süresi ve hızıyla ilgili belirli bir sınırlama yoktur. | Her resimde aynı ses efekti kullanılmıştır. |
| Spider Hero | Karakter ileri ve geri yürütülebilir, yumruk ve tekme atabilir, kollarını kapatarak kendisini savunabilir. | Aksiyona uygun bir adet hareketli müzik bulunur. Karakterin zıplama, yumruk ve tekme atma vb. hareketleri farklı ses yansımaları ile desteklenir. |
| Candy Crash | Oyunda, şekerlerden birine dokunma ile grup halindeki şekerler kırılır. Zaman sınırlandırması yoktur. | Oyunda, şeker kırılmasında kullanılan efektler ve tebrik belirten sesler yanında müzik de bulunmaktadır. |
| Mine Craft | Oyunun mekaniği hayatta kalmak için yemek, korunmak, yapı inşa etmek üzerinedir. Dönme zıplama, koşma, eğilerek gitme vb. hareket mekanizmaları vardır. Oyuncu sınırsız sürede ve istediği kadar yapı inşa edebilir, bölüm sonu ejderhası öldürülüp oyun bitirilebilir. | Oyunda çalan müzik, oyuncunun bulunduğu alana ve oyun moduna göre değişir. Bazı müzikler olaylara göre değişir veya belirli kriterler karşılandığında çalar. |

Tablo 4’te görüldüğü gibi tüm oyunlarda belirli bazı hareketlerin yapıldığı mekanikle birlikte ses ve müzik efektleri kullanılmaktadır. Mekanikler, oyunda hareket imkânı sunarken ses ve müzik eğlenceli vakit geçirme, oyuna uyumu sağlama ve coşkuyu artırma amaçlarıyla kullanılabilir.

Video oyunu tasarımında pek çok yapısal öge bir araya gelmektedir. Oyunda dönme, zıplama, koşma, sanal para kullanma ve zaman sınırlama vb. mekanikler oyun türüne göre değişir. Bu öğeler birbirinden bağımsız tasarlanırken birbiriyle de uyum içinde olmalıdır (Maden, 2020). Oyunlarda ses frekanslarını inceleyen bir çalışmada (Laleli, 2019), oyunlar için yaratılan seslerde hacimsel bir algı yaratıldığı ve oyunların kendi içinde bu algıların farklı mekânlarda tutarlı olduğu, ancak bu mekânlar gerçeğe uyarladığında elde edilen sonuçların gerçeğe uygun olmadığı görülmüştür. Ayrıca hacimsel farklılıkların akustiğe etkisinin oyunların kendi içinde tutarlılık gösterdiği, frekans cevapları ele alındığında ise oyunlar içinde belirli hissiyatlar yaratmak amacı ile 1Khz’in altındaki frekansların bilinçli olarak öne çıkarıldığı görülmüştür. Karakterler arası diyaloglar animasyon tekniğiyle yapılmaktadır ve animasyon tekniği, bilgisayar oyunlarında önemli bir teknik unsurdur (Kılıç, 2018).

Dijital oyunlarda oyuncunun iyi vakit geçirmesi ve dolayısıyla daha fazla oynama isteğinin oluşmasına katkı sağlayacak unsurlara önem verildiği; mekanik özellikler, ses ve müziğin oyuncunun oyunda kalmasını sağlayacak önemli özellikler olduğu söylenebilir. Mekanik, ses ve müzik çocukların ilgisini çektiği ölçüde oyuna devam etme olasılığı artacaktır.

Tablo 5'te incelenen oyunların kamera açısı, oynanabilirlik ve seviye özellikleri sunulmuştur.

Tablo 5. Oyunların Kamera Açısı, Oynanabilirliği ve Seviyelerine İlişkin Bilgiler

| <i>Oyun</i> | <i>Kamera açısı</i> | <i>Oynanabilirliği</i> | <i>Seviyeleri</i> |
|---------------------|--|---|---|
| Konuşan Tom ve Ark. | Yanal kaydırmalı, üçüncü kişi gözünden oynanır. | Tercihler dokunarak yapılır. Oyun, özgürlük, hayal kurma, keşfetme, kendini kanıtama ve alıştırma yapmaya fırsat sunar. | Seviye yoktur, fakat 24 saatte bir giriş yapılırsa gün sayısı artar. Oyun içindeki mini oyunlarda seviyeler vardır. |
| Brawl Stars | Yanal kaydırmalı, ikinci kişi gözünden oynanır. | Oyuncu, karşı takımı yenip ödül kazandıkça keyif alır. Meydan okuma, kendini kanıtama ve strateji geliştirme fırsatı sunulur. | Oyuncu bir seviyedeki görevi başardığında seviye atlar. |
| Kids Puzzles | Yanal kaydırmalı, ikinci kişi gözünden oynanır. | Oyunda parçalar birleştirildikçe yapboz tamamlanır ve yıldız ödülü kazanılır. | Seviye yoktur, resimler isteğe göre 9, 16, 25, 36, 49 parçaya ayrılabilir. |
| Roblox-Adopt Me | İzometrik bakış açılarıdır. | Yeni dünyaları keşfetme, oyunlara geçiş, oyuna arkadaş getirme, sohbet edebilme vb. sonsuz seçenekler vardır. | Evcil hayvan türünü tam olarak büyümüş duruma getirmek için görevler tamamlanmalıdır. |
| Spider Hero | Kamera yakınlaşıp uzaklaşıp, üçüncü kişi gözünden oynanır. | Her seviye sonunda para ödülü ve 3 yıldız üzerinden değerlendirme yapılır. | Basitten zora doğru ilerleyen bölümlerde, görevler giderek zorlaşır. |
| Candy Crash | Yanal kaydırmalı oyundur. | Ne zaman kazanılacağı bilinmez, daha fazla kazanmak için oynanır. Oynanması kolaydır. | Seviyeler basitten zora doğru sıralanmıştır, her seviyede zorluk artmaktadır. |
| Mine Craft | Birincil kişi gözünden oynanır. | Oyuncunun yaratıcılığına bağlı olarak oyun değişir, ödüller oyuna devam için teşvik edicidir. | Oyunda, overworld, nether ve end seviyeleri vardır. Oynandıkça deneyim barının dolması seviye atlatır. |

Tablo 5'te görüldüğü gibi oyunlar genellikle yanal kaydırmalı bir kamere bakış açısına sahiptir, Roblox-Adopt Me oyunu ise izometrik bakış açılarıdır. Spider Hero oyununda her zaman aynı kamera bakışı geçerlidir ve karakterin hareketine bağlı olarak görüntü yakınlaşıp uzaklaşır.

Oyundaki kamera bakış açıları yanal kaydırmalı, izometrik, birinci kişi gözünden, üçüncü kişi gözünden oyunlar olarak incelenebilir. Özellikleri karakterin gözünden çevrenin görülmesi biçiminde oynanan oyunlarda, gerçeklik olgusu daha da geliştirilmiş ve üç boyutlu sanal dünya belirmiştir (Kılıç, 2018). Oyunlarda kamera bakış açısını belirten birincil şahıs nişancı türündeki oyunlarda, oyuncu karakterin gözünden görülürken üçüncü şahıs nişancı türündeki oyunlarda, oyuncu karakterinin arkasından oyunu görmektedir. İzometrik bakış açısında oyun alanına tepeden dikey bakmak yerine 45 derece eğimle bakıldığı bir görsel düzen söz konusudur (Ekşi Sözlük, 2022). İncelenen oyunların tümü oynanabilir özelliktedir, çünkü bilgisayar oyunlarının özelliklerinden biri de oynanabilir olmasıdır.

Oyun, oyuncuya kazanma duygusunu hissettirmeli, keyif vermeli ve oyuncunun oyunda kalmasını sağlamalıdır. Oyuncu oyunu oynar, izler, oynarken olay örgüsü ve seçenekleriyle oyunu etkiler, kendisi de oyundan etkilenir (Kılıç, 2018). Örneğin; Candy Crash Saga oyununda oyuncu ne yapacağını bilemediğinde hangi şekerlerin patlatılacağı gösterilerek oyunda kalması sağlanır, sık kazanmayı sağlayan bir tasarım vardır (The Guardian, 2014). Mine Craft oyununda ise oyuncunun, hayvanların veya yaratıkların doğduğu, farklı yapıların bulunduğu seviyeler vardır. Seviye atlandıkça yeni özellikler kullanılabilir, bu özelliğin ne olacağı önceden belli değildir (Teknolojitur, 2015).

Oyunların oynanabilirliğini sağlayan bir faktör de oyundaki seviyelerdir. Her oyunda farklı bölümler veya seviyeler, seviye bulunmayan oyunlarda ise basitten zora doğru aşamalara yer verildiği, başarılı görevlerin ardından ödül sisteminin uygulandığı görülmektedir. Ödül sisteminde, ödülün ne zaman geleceğinin ve ne olacağını belli olmaması ilgiyi artırabilir, oyuncunun oyunda daha fazla kalmasını sağlayabilir. Çocukların yaşı veya cinsiyetine, ilgilerine göre tercih edecekleri oyun farklı olsa da ödül sistemi ve başarıyı tatma duygusu oynama isteğini artırmada etkili faktörlerdir.

Tablo 6'da incelenen oyunların ara yüzü, animasyon, diğer nesne ve birimlerinin özellikleri sunulmuştur.

Tablo 6. Oyunların Ara Yüzü, Animasyon, Diğer Nesne ve Birimlerinin Özellikleri

| <i>Oyun</i> | <i>Ara Yüzü</i> | <i>Animasyon</i> | <i>Diğer Nesne ve Birimler</i> |
|---------------------|--|--|--|
| Konuşan Tom ve Ark. | Mobil oyunda, oyuncunun seçimi için yol gösterici, renkli ve resimli ipuçları vardır. | Üç boyutlu animasyon, simülasyon oyunudur. | Tekerlekli yük arabası vb. nesnelere bulmaca çözme ve engelleri atlamayı sağlar. |
| Brawl Stars | Karakterin cinsiyeti ve dış görünüşü seçilebilir, görseller hareketlerin yönünü gösterir. | Mekân iki boyutlu animasyon tarzındadır. | Her seviyede nesne ve birimler değişiklik gösterir. |
| Roblox- Adopt Me | Kullanıcı adı, kategoriler ve oyunlar, arama sekmesi, robux avatar, sohbet ve gruplar vb. seçenekler vardır. | Animasyon bölümü, parçaların hareketini sağlar. Karakterler koşar, tırmanır, vb. | Oyuncunun karakteri dışında diğer oyuncular, çeşitli nesnelere ve kurgu figürler vardır. |
| Kids Puzzles | Renkli, ses ve hareketlerin uyumuyla ilgi çekicidir. | Animasyon yoktur. | Yalnızca yapboz parçaları vardır. |
| Spider Hero | Ses ve dil ayarlanabilir, karakterin hareketini belirten işaret ve yol haritası vardır. | Üç boyutlu ve basit tasarımlı olduğundan gerçeklikten uzaktır. | Oyuncunun karakteri ve rakip karakterler bulunur. |
| Candy Crash | Kullanıcı profili, can ve altın sayısı, mesaj kutusu, ayarlar butonu vb. vardır. | Animasyon yoktur. | Seviye atlarken oyuna renk katan figürler görünür. |
| Mine Craft | Basit ara yüzüdür, davetli oyuncular oynayabilir, canlı grafikleri vardır. | Karakterler hareket edebilir, çeşitli şeyler inşa edebilirler. | Çeşitli modlar ve her modda farklı oyuncular, yaratıklar vb. yer alır. |

Tablo 6'da verildiği üzere, oyunların oyuncunun ilgisi çekecek ara yüzlerle sahip olduğu, Candy Crash ve Kids Puzzles oyunları dışındaki oyunlarda animasyonların bulunduğu, oyunlarda farklı nesne ve birimlerin de yer aldığı görülmektedir.

Oyunlardaki ara yüz, oyuncu ile mekanizma arasındaki etkileşime aracılık eden yüzey ya da ortamdır. Amacı, teknolojik aracı kullananlara başarılı deneyimler yaşatarak memnuniyet sağlamaktır. Doğru, etkili, ilgi çekici şekilde konumlandırılmış ve kullanıcıya destek olan öğeler kullanılması, zemin ve yazı ilişkisi, yazı puntosu, satır ve harf aralığı, farklı elemanların hizalanma şekli gibi uygulamalar ara yüz tasarımında önemlidir (Karışmaz, 2019). Ara yüzün kullanıcı odaklı olması, oyunlara ilgiyi artıracaktır. Animasyon canlandırma yaparak nesneye hareketlilik kazandırmak veya onların canlı olduğu fikrini uyandıracak düzenleme işlemidir (Ürtekin, 2018). İncelenen oyunlardaki animasyonların, oynayanların ilgisini çektiği ve gerçekliği artırdığı söylenebilir. Gelişen teknolojiyle birlikte oyunlar da yenilenmekte ve daha ilgi çekici hale getirilmiş yeni versiyonları oluşturulmaktadır.

Dijital oyunların, her geçen gün daha küçük yaş grubundan itibaren kullanıldığı düşünüldüğünde çocuklar açısından gelişimsel fayda ve zararlarının incelenmesi önem kazanmaktadır. Gelişimsel açıdan kritik bir dönemdeki okul öncesi yaş grubu çocukları için oyunların olumlu ve olumsuz etkileri daha fazla olacaktır. Okul öncesi dönem çocukları gördüklerini model aldıklarından dijital karakterleri de model alabilirler. Henüz gerçek ve sanal arasındaki farkı tam olarak değerlendiremediklerinden özellikle şiddet ve saldırgan içerikli davranışları benimseyebilirler. Bunun yanında olumlu prososyal davranışlar da geliştirebilirler (Budak, 2020). Dijital oyunların olumlu ve olumsuz etkilerini gelişimsel olarak alanyazında yer almıştır.

Çocukların sıklıkla oynadığı oyunların özelliği dikkate alındığında, oyunda daha uzun süre kalmayı amaçlayan faktörlere özen gösterildiği görülmektedir. Oysa uzun süre ekran karşısında oyun oynamak çocuklarda fiziksel açıdan solunum, boşaltım, sindirim, dolaşım ve endokrin sistem problemlerine, kas ve iskelet problemlerine, uyku kalitesinde bozukluğa, görme bozukluklarına, depresyona, davranış bozukluklarına vb. neden olabilir (Bekmezci ve Özkan, 2015; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018; Soroush, Hancock ve Bohns, 2014). Okul öncesi yaş grubu üzerindeki olumlu etkileri daha çok akademik ve bilişsel alanda iken olumsuz etkileri fiziksel, psikolojik ve sosyal alandadır (Wu vd., 2014). Oysa aktif oyunların bilişsel, sosyal ve duygusal faydalar sağlamak yanında çocukların genel fiziksel aktivitesine de katkı sağlama potansiyeline sahiptir (Goldstein, 2010). Bunun yanında, içerik açısından olumsuz öğelerin bulunmadığı oyunların oynanması sağlanır ve oyunda kalma süresi kontrol altına alınabilirse dijital oyunların faydaları olduğu da bir gerçektir. Dijital oyunlar sayesinde pek çok kural, günlük yaşam becerileri, arkadaşlık ilişkileri, korku ve sevinç gibi duygu durumlarını anlama ve tepkide bulunma (Topaloğlu ve Gördesli, 2012) öğrenilebilir. Psikolojik rahatlama (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007) ve boş zaman değerlendirmeyi sağlayabilir (Sağır ve Okutan, 2022). Çocuk oyunda öğreticilik rolü üstlenebilir (Lim ve Toh, 2021), oyun yoluyla gerçek dünyadaki gibi etkileşimlerde bulunulabilir (Wiederhold, 2021), sosyal yeterliğini artırabilir (Fang, Tapalova, Zhiyenbayeva ve Kozlovskaya, 2021; Sağır ve Okutan, 2022), kavramsal becerilerini ve dikkatini, sorun çözme becerilerini

geliştirebilir (Akbulut, 2013). Oyunlar duygusal sorunların iyileştirilmesinde fayda sağlayabilir (Goldstein, 2010). Teknolojiyi kullanma becerisi artan çocuk dünyayı keşfederek merak duygusunu tatmin edebilir (Uğurlu, Özet ve Ayçiçek, 2012). Neden sonuç ilişkisi kurma, problem çözme, yaratıcı düşünme ve bellek (Hewett, Zeng ve Pletcher, 2020; Usta, 2020), sembol okuma ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimi desteklenebilir (Harteneck, 2021). Bilgisayar veya akıllı telefonlarda oynanabilen dijital oyunların olumlu etkilerinin çoğunlukta olduğu söylenebilir. Fakat birçok olumlu özelliğinin yanı sıra bilgisayarda uzun süre kontrolsüz oyun oynamak çocuklarda oyun bağımlılığına sebep olabilmektedir (Kılıç, 2020). Bu durumda, yetişkinlere büyük sorumluluk düşmektedir. Yetişkinler tarafından çocukların oynadığı oyun sayısı kısıtlanabilir, içerik konusunda seçici davranılabilir. Ancak bu şekilde olumsuzlar azaltılabilir ve faydaları artırılabilir (Sălceanu, 2014).

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi yaş grubu çocukların oynadığı dijital oyunların incelendiği bu çalışmada, oyunların simülasyon, rol yapma, aksiyon-macera, platform ve birinci şahıs platform oyunları olduğu; her oyunun kendine özgü bir senaryosunun ve ilerleme şeklinin olduğu, oyunların belirli görevleri başarmak üzerine kurgulandığı görülmüştür. Oyunlarda ilgi çekici karakter, mekân ve görsel tasarımların yanında oymayı sağlayan mekanikler, ses ve müzik uyumuna özen gösterilmiştir. Genellikle yanal kaydırmalı kamera bakışının kullanıldığı oyunlarda, seviyelerin oynanabilirliği sağladığı ve basitten zora doğru ilerlediği görülmüştür. Çeşitli ara yüzler, animasyon ve oyundaki diğer nesnelerin oyuncunun oyunda kalmasını sağlamaya katkı sağladığı değerlendirilmiştir.

İncelenen oyunlardan bazılarında sanal oyun ortamında üç boyutlu karakterler, gerçeğe yakın nesnelere yanında sanal para ile oyunda bir yer inşa etme veya satın alma gibi uygulamalar mevcuttur. Geniş kapsamda, dijital dünyanın insanları sanal gerçeklikle birlikte yaşamaya doğru götürdüğü söylenebilir. Bu duruma uyum sağlama, çocukların vazgeçilmez gereksinimi oyunlar yardımıyla en kolay şekilde başarılabilir. Başlangıçta eğlence, dinlenme, öğrenme veya zevkli zaman geçirme aracı olarak kullanılsa da dijital oyunların çocukları geleceğin dünyasına hazırlamada etkin rol oynadığı söylenebilir. Sanal ve gerçek dünyanın birlikte var olduğu yaşamı ifade eden metaverse konusuna hazırlıklı olmak açısından, dijital oyunlar bir araç olabilir. Teknolojik gelişmeler arttıkça, bireylerin sanal gerçeklik cihazları kullanarak günlük yaşamda yaptıkları alışveriş, sinemaya gitme vb. aktiviteleri sanal ortamda gerçekleştireceklerdir. Dijital platformların birleşerek bir evren veya ortam oluşturulması olarak ifade edilen metaverse, sosyal medya, artırılmış gerçeklik, kripto paralar ve sanal gerçeklik gibi unsurları kapsamaktadır (TRT Haber, 2022).

Ciddi ekonomik getirisi bulunan ve oldukça kapsamlı bir sektör olan dijital oyun sektörü, talepler ve teknolojik gelişmeler sonucunda gelişmeye devam etmektedir. Dijital oyun sektörü 2020 yılında Covid-19 pandemi tedbirleri sürecinde artış göstermiş, oyun pazarı etkileşimlerinde ve

gelirlerinde artış olmuş, en büyük artış ise mobil oyunlarda görülmüştür. Akıllı telefon oyunlarında da son yıllarda büyük bir artış olmuştur. Ülkemizde ise 2020 yılı pandemi sürecinde bir önceki yıla kıyasla dijital oyun satışında %29 oranında artış görülmüştür. Pandemi evine kapanan insanlar dizi, film, sosyal medya yanında mobil oyunlara oldukça fazla ilgi göstermişlerdir (BTK, 2020). Akıllı telefonlara neredeyse her birey sahip olduğundan ve internet erişimi en ücra kesimlerde mümkün olduğundan, çocukların özellikle mobil ve ücretsiz oyunlara maruz kalma oranının da oldukça yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Okul öncesi çocukların çoğunlukla oynadıkları dijital oyunların, ilgili çekici pek çok özellik yanında gerçek dünyayı sanal ortama taşıyan özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Dijital dünyanın hızla geliştiği ve bu gelişimin dışında kalanların ötekileştirileceği bir yaşama hızlı bir dönüş olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, dijital oyunlara oyun bağımlılığı geliştirme, oyun süresine bağlı olarak fiziksel, fizyolojik veya ruhsal rahatsızlıklara sahip olma, gerçek sosyal ilişkilerden uzaklaşma gibi olumsuzluk nedeni olarak bakılabilir. Özellikle şiddet içerikli oyunların çocuklarda saldırganlık gelişmesine neden olabileceği, çocukların dolandırıcılıkla karşılaşabileceği de düşünülmelidir. Diğer yandan dijitalleşmenin kaçınılmaz olduğu düşünüldüğünde, küçük yaşlardan itibaren dijital oyunlar oynamak, çocukların gelecekteki daha karmaşık ilişki ağlarıyla yaşamın parçası haline gelecek bir dünyaya kolay uyum sağlamalarına da katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada, okul öncesi yaştaki çocuklarının çoğunlukla oynadıkları bazı oyunların oluşturulmasından oynanış özelliklerine kadar yapısal bazı özellikleri incelenmiştir. Yapılacak çalışmalarda, yetişkinlerin dijital oyunların özelliklerine yönelik bilgi düzeyleri incelenebilir. Ebeveynlerin çocukların oynadıkları oyunların etkilerine yönelik görüşleri, çocukların sıklıkla oynadıkları dijital oyunların olası etkileri, çocukların dijital oyunları oynama süresi ile gelişimsel özellikleri arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar yapılabilir. Yapılacak çalışmalarla daha fazla sayıda oyun incelenerek farkındalık sağlanabilir.

Kaynaklar

- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 53-68.
- Akyel, A. İ. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumunda devam eden çocuklara uygulanan dijital oyun destekli sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri kazanımına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ayan, S. & Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Aydın, O. Ş. (2020). Dijital kültürün "oynanan" masalları: Brawl Stars oyununun Greimas'ın eyleyensel örnekçesine göre incelenmesi. *Anasay*, 4(14), 1-16.

- Bekmezci, H. & Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 5(2), 81-87.
- Biricik, Z. & Atik, A. (2021). Gelenekselden dijitale değişen oyun kavramı ve çocuklarda oluşan dijital oyun kültürü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 445-469.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Brawl Stars. (2022). https://tr.wikipedia.org/wiki/Brawl_Stars sayfasından erişilmiştir.
- BTK. (2020). Dijital Oyun Raporu. Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu: <https://www.guvenlioyuna.org.tr/galeri-detay/dijital-oyunlar-raporu-2020> sayfasından erişilmiştir.
- Budak, K. S. (2020). *Okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Callaghan, N. (2016). Investigating the role of Minecraft in educational learning environments. *Educational Media International*, 53(4), 244-260.
- Candy Crush Saga. (2022). https://en.wikipedia.org/wiki/Candy_Crush_Saga sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.
- Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin görüşleri ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 138-150.
- Çetin, E. (2013). Temel tanımlar ve kavramlar. M. A. Ocat, (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar kuram, tasarım ve uygulama* içinde (s. 2-6). Ankara: Pegem.
- Çocuk İçin İçerik. (2022). <https://www.cocukicinicerik.com/incelemler/dijital-oyunlar/brawl-stars> sayfasından erişilmiştir.
- Darga, H. (2021). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların evde oynadıkları dijital oyunlar ve ebeveynlerinin davranışlarının belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 447-479.
- Durualp, E. & Aral, N. (2018). Oyun gelişimi ve türleri. A. B. Aksoy, (Ed.), *Çocuk ve oyun* içinde (s. 34-54). Ankara: Hedef.
- Ekşi Sözlük. (2022). İzometrik. <https://eksisozluk.com/izometrik--50993> sayfasından erişilmiştir.
- Fang, M., Tapalova, O., Zhiyenbayeva, N. & Kozlovskaya, S. (2021). Impact of digital game-based learning on the social competence and behavior of preschoolers. *Education and Information Technologies*, 27, 3065-3078.

- Fleer, M. (2014). The demands and motives afforded through digital play in early childhood activity settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 202-209.
- Goldstein, J. (2010). *Play in children's development, health and well-being, toy industries of Europe*. USA: Addison Wesley Longman.
- Gözüm, A. İ. C. & Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(41), 82-100.
- Hewett, K. J., Zeng, G. & Pletcher, B. C. (2020). The acquisition of 21st-century skills through video games: Minecraft design process models and their web of class roles. *Simulation & Gaming*, 51(3), 336-364.
- Harteneck, G. (2021). *How can primary teachers use digital resources to enhance reading instruction?* (Master's Thesis) https://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1709&context=hse_cp sayfasından erişilmiştir.
- Karışmaz, K. (2019). *Bilgisayar oyun arayüzlerinde grafik tasarım*. Ankara: İksad.
- Kılıç, M. A. (2020). *15-18 yaş arası okul sporlarına katılan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, T. (2018). *Bilgisayar oyunlarının eser niteliği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kidz Puzzles. (2021). <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.aboutfun.kidspuzzles> sayfasından erişilmiştir.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 325-42.
- Laleli, M. S. (2019). *Bilgisayar oyunlarında kullanılan mekanların akustik parametre analizlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Lim, F. V. & Toh, W. (2021). Let's play together: ways of parent-child digital co-play for learning, *Interactive Learning Environments*, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2021.1951768>
- Maden, M. (2020). *Tasarımcının kodlama deneyimini olarak macera video oyunu: Şahmaran kavram uygulaması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Minecraft. (2015). <http://minecraftnedir67.blogspot.com/2015/01/minecraft-taki-karakterler.html> sayfasından erişilmiştir.
- Minecraft. (2022). <https://tr.wikipedia.org/wiki/Minecraft> sayfasından erişilmiştir.

- Mustafaoğlu, R. & Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.
- Outfit7. (2021). <https://tr.wikipedia.org/wiki/Outfit7> sayfasından erişilmiştir.
- Parlak-Rakap, A. & Rakap, S. (2016). *Oyun türleri ve çeşitli oyunlar*. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: oyuna çok yönlü bakış içinde* (s. 88-110). Ankara: Pegem.
- Roblox. (2021). <https://tr.wikipedia.org/wiki/Roblox> sayfasından erişilmiştir.
- Sağır, A. & Okutan, S. (2022). Dijital oyunların ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisi: Karabük örneği. *Milli Eğitim*, 52(233), 715-744.
- Sălceanu, C. (2014). The influence of computer games on children's development: exploratory study on the attitudes of parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 149, 837-841.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç. & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.
- Sardone, N. B. & Devlin-Scherer, R. (2009). Teacher candidates views of digital games as learning devices. *Issues in Teacher Education*, 18(2), 47-67.
- SEC. (2022). Registration Statement Under the Securities Act of 1933. <https://www.sec.gov/Archives/edgar/data/1580732/000119312514056089/d564433df1.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Softonic. (2022). <https://my-talking-tom.softonic.com.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Soroush, M., Hancock, M. S. & Bohns, V. (2014). Self-control in casual games the relationship between Candy Crush Saga™ players' in-app purchases and self-control. *Psychology, Computer Science*, 1, 1-6. <https://doi.org/0.1109/GEM.2014.7048099>.
- Soyluççek, S. (2010). *Bilgisayar oyunlarında grafik tasarım ve uygulama sorunları: bir oyun için arayüz tasarımı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Spider-Man. (2022). [https://tr.wikipedia.org/wiki/Marvel%E2%80%99s_Spider-Man_\(2018_video_oyunu\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/Marvel%E2%80%99s_Spider-Man_(2018_video_oyunu)) sayfasından erişilmiştir.
- Teknolojitur. (2015). Dev rehber! Minecraft nasıl oynanır? İlk gün nasıl atlatılır? <https://teknolojitur.com/2015/11/10/minecraft-nasil-oynanir-ilk-gun/> sayfasından erişilmiştir.
- Tepe, T. (2021). *Dijital oyunların tasarım ve geliştirme süreçleri*. Ankara: Pegem.

- The Guardian. (2014). This is what Candy Crush Saga does to your brain. <https://www.theguardian.com/science/blog/2014/apr/01/candy-crush-saga-app-brain> sayfasından erişilmiştir.
- Topaloğlu, G. & Gördesli, A. (2012). Oyun ve oyuncak seçimi (0-3 yaş). F. Cürebal & G. Çetin-Özben, (Ed.). *Anne-baba, veli, aile eğitimi ve rehberliği: 0-18 yaş grubu gelişimi rehberi* içinde (s. 22-31), İstanbul: Adel.
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T. & Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263-2278.
- Triumph Books. (2019). The big book of Roblox. <https://www.triumphbooks.com/the-big-book-of-roblox-products-9781629377605.php> sayfasından erişilmiştir.
- TRT Haber. (2022). Metaverse nedir? Metaverse nasıl girilir? Sanal evren nedir? <https://www.trthaber.com/haber/guncel/metaverse-nedir-metaverse-nasil-girilir-sanal-evren-nedir-649807.html> sayfasından erişilmiştir.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen-Altınkaynak, Ş. & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 1-16.
- Tunceli, O. (2012). *Bilgisayar oyunları grafiğinin incelenmesi ve bir bilgisayar oyununun grafik tasarım sürecinin yürütülmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uğurlu, E. S., Özet, F. & Ayçiçek, D. (2012). Examinations of knowledge and applications about toy selections of mothers who have child 1-3 age group. *International Journal of Human Sciences*, 9, 879-891.
- Usta, İ. (2020). Eğitici ahşap oyuncaklar bağlamında kategorik detaylandırmalar: Bulyap ve yapboz için benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırması. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(2), 260-272. <https://doi.org/10.35346/aod.769721>
- Ürtekin, Ö. (2018). *Geçmişten günümüze animasyon filmlerinde mekan kullanım analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Üstündağ, A. (2019). 4-6 yaş arası çocuklar tarafından tercih edilen sayısal oyunlar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1-19.
- Wiederhold, B. K. (2021). Kids will find a way: The benefits of social video games. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 24(4), 213-214.
- Wu, C. S. T., Fowler, C., Lam, W. Y. Y., Wong, H. T., Wong, C. H. M. & Yuen-Loke, A. (2014). Parenting approaches and digital technology use of preschool age children in a Chinese community. *Italian Journal of Pediatrics*, 40(1), 1-8.

Yumrukuz, Ö. (2021). Pubg oynama pratiklerinin dijital oyun bağımlılığı ilişkisi ekseninde incelenmesi. *Atatürk İletişim Dergisi* (21), 5-28.

Yücel, G. & Şan, Ş. (2018). Dijital oyunlarda bağımlılık ve şiddet: Blue Whale oyunu üzerinde bir inceleme. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 9(32), 87-100.

Extended Summary

Games are entertaining, didactic, pleasurable, and delighting activities for individuals. From the past to the present, there have been changes in the games played by children. Today, it is seen that children's open space games decrease due to technological developments and living conditions, and the games they play in the digital environment increase. Digital games, which have become part of popular culture, are easily accessible to children from an early age. Digital games can have positive and negative effects according to their characteristics and use. It does not seem possible to keep children away from playing digital games that arise because of digital development. For all these reasons, it is thought that studies are needed to investigate the benefits and harms of digital games to children by examining them in detail.

In this study, it was aimed to examine the digital games that preschool children mostly play. In the study designed qualitatively, the document review method was adopted. In determining the games, 114 mothers with preschool children were interviewed and the seven games that the children played the most were determined. First, the number of children playing these games, and then seven different games were determined by criteria to be played by both boys and girls and 4, 5, and 6-year-olds. Thus, Talking Tom and His Friends, Brawl Stars, Roblox, Kids Puzzles, Spider Hero, Candy Crash, and Mine Craft games were included in the sampling. In the review of these games, a review form was created for the purposes of the study. The games were accessed from a computer environment and written breakdown of their characteristics according to the specified criteria.

The tags, types, development process, scenario/story, psychology, space, character and visual designs, mechanics, sound and music characteristics, camera angle, playability and levels, interface, animation, other objects, and unit characteristics of the games were evaluated. To ensure the validity and reliability, the harmony between inter-observers and the expert panel were used. The features of the games were presented in tables according to the sub-problems of the research. It was seen that the games were simulation, role-playing, action-adventure, platform, and first-person games. Each game had a unique scenario and way of progress. The games were built on accomplishing certain tasks. In the games, there were intriguing characters, space and visual designs, and also a harmony of sound and music, mechanics that allow to play. It has been seen that the levels provide playability and progress from simple to difficult in games where the side-scrolling camera view is generally used. It has been

seen that various interfaces, animations, and other objects in the game contribute to keeping the player in the game.

Some games include virtual 3D characters, realistic objects, as well as apps such as building or purchasing a place in the game with virtual currency. It can be said that the digital world is leading people towards living with virtual reality. When it was seen from the view of individuals socializing in digital life, digital games are an inevitable reality. Adapting to this situation can be achieved in the easiest way with the help of games which are an indispensable requirement for children. Although digital games are initially used as a means of entertainment, relaxation, learning, or enjoyable time, they play an active role in preparing children for the world of the future. In terms of being prepared for the metaverse, which refers to the life that the virtual and real world co-exists in, digital games can be a tool. Therefore, it seems wiser for adults to take protective measures against their harm by focusing on factors such as the type and content of the game, the suitability of the game for the child's development period, and the duration of play rather than focusing on the harm of digital games. In 2020, the digital gaming sector increased during the Covid-19 pandemic measures, there was an increase in game market interactions and revenues, and the biggest increase was seen in mobile games. There has also been a significant increase in smartphone games in recent years. In this study, some of the games that preschoolers mostly play were examined in the opinion of mothers. Considering that the gaming industry is constantly renewing according to needs, awareness can be raised by examining a good number of games with similar studies from time to time.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Araştırma doküman incelemesi ile yürütüldüğünden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Engelli Bireylerle İlgili Türkiye’de Tamamlanmış Eğitim ve Öğretim Konulu Lisansüstü Tezlere Bakış*

Overview of Graduate Thesis on Education and Training Completed in Turkey Related to Persons with Disabilities

Hasan Şahin Kızılcık

Yazar Bilgileri

Hasan Şahin Kızılcık 
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi,
Fizik Eğitimi,
hskizilcik@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de engellilere yönelik eğitim ve öğretim konulu lisansüstü tezlerin araştırma konularına ve kurumlara göre eğilimlerini belirlemektir. Bu amaçla, bilim haritalama ve dar odaklanma yöntemini içeren bibliyometrik analiz gerçekleştirilmiştir. Ulusal Tez Merkezinde tezin adı kısmında “engelli” anahtar sözcüğü ile yapılan aramada bulunan ve konu filtrelemesi “eğitim ve öğretim” olarak belirlenen lisansüstü tezler incelenmiştir. Tezler; tezin tamamlanma yılı, tezin türü, dili, yazarının cinsiyeti, tezlerin yapıldığı üniversite, ana bilim/bilim veya ana sanat/sanat dalı, tezlerin odaklandığı engel türü ve çalışma alanı değişkenleri açısından incelenmiştir. Sonuç olarak, ilk tezin 1985 yılında yapıldığı; 2009 ve 2019 yıllarında tamamlanan tez sayısının en yüksek düzeye eriştiği görülmüştür. Tez yazarlarının ağırlıklı olarak kadınlardan oluştuğu belirlenmiştir. En çok tezin Gazi Üniversitesinde yazıldığı bulunmuştur. Tezlerin yarıya yakınının özel eğitim ve alt bilim dalları dışındaki bilim dallarında yapıldığı ortaya çıkmıştır. Engel türleri içinde en çok zihinsel engellilerle en az ise görme engellilerle ilgili tez yazıldığı saptanmıştır. İşitme engellilerle ilgili en çok tez Anadolu Üniversitesinde, diğer engel türlerinde ise en çok tez Gazi Üniversitesinde yazılmıştır. En çok aile araştırmaları çalışma konusu olarak seçilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Lisansüstü Tez
Engelli
Eğitim ve Öğretim
Bibliyometrik Analiz

Keywords

Graduate Thesis
Disability
Education and Training
Bibliometric Analysis

Makale Geçmişi

Geliş: 26.06.2022
Düzeltilme: 29.09.2022
Kabul: 07.10.2022

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the trends of postgraduate theses on education and training for the disabled in Turkey according to research topics and institutions. For this purpose, bibliometric analysis, including science mapping and narrow focus method, was performed. In the National Thesis Center, the postgraduate theses found in the search with the keyword "disabled" in the title part of the thesis and the subject filtering of which were determined as "education and training" were examined. Theses; the year of completion of the thesis, the type and the language of the thesis, the gender of the author, the university where the theses are done, the department or the branch, the type of disability that the theses focus on, and the field of study were examined. As a result, the first thesis was made in 1985; it was observed that the number of theses completed in 2009 and 2019 reached the highest level. It has been determined that the thesis writers are predominantly women. It was found that most theses were written at Gazi University. It has been revealed that almost half of the theses are made in branches other than special education and sub-disciplines. Among the disability types, it was determined that the thesis was written mostly on the mentally handicapped and the least on the visually impaired. Most theses about the hearing impaired were written at Anadolu University, and most theses about the other disability types were written at Gazi University. Family studies were mostly chosen as the subject of study.

* Bu araştırma, 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde IXth International Eurasian Educational Research Congress’te özet bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Kızılcık, H. S. (2022). Engelli bireylerle ilgili Türkiye’de tamamlanmış eğitim ve öğretim konulu lisansüstü tezlere bakış. *TEBD*, 20(3), 973-995. <https://doi.org/10.37217/tebd.1135906>

Giriş

Birçok alanda yapılan bibliyometrik analizlerle farklı konularda araştırma eğilimleri ve yayın profilleri ortaya konmuştur. Bibliyometrik analizler bir tür sistematik derlemedir. “Sistematik derlemeler, politika veya uygulama kararları vermek zorunda olanlar için kolayca erişilebilir bir biçimde araştırma bulgularını sentezlemeye yaramaktadır” (Yılmaz, 2021). Bunlardan bazıları belirli bir akademik derginin analizini yaparken bazıları ise belirli bir konudaki yayınların analizini yapmaktadır. Bunun yanı sıra bazıları konu ve yayın türü açısından sınırlamalar getirmektedir. Bu tip sınırlamanın amacı, belirli bir konuda belirli bir yayın türündeki çalışmalarını analiz ederek o yayın türündeki o konuya ilişkin araştırma eğilimlerini belirlemektir. Öztürk ve Kurutkan (2020), bibliyometrik analizin performans analizi ve bilim haritalama amacıyla gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Performans analizi amacıyla yapılan bibliyometrik analizler, kurumların ve o kurumlarda yapılan yayınların değerlendirilmesi; bilim haritalama amacıyla yapılanlar ise o bilim alanının dinamiklerini ortaya çıkarma amacıyla gerçekleştirilir. Bibliyometrik çalışmalar, araştırma sorularının niteliğine göre üç yöntemle gerçekleştirilebilir: (i) Dar odaklanma: Çalışmaya yön veren araştırma sorularına odaklanılır. (ii) Dinamik odaklanma: Çalışmaların zamansal gruplara ayrılarak karşılaştırılmasına odaklanılır. (iii) Yapısal odaklanma: Kurumlar, yazarlar ve yayınlar arasındaki ilişkilere odaklanılır (Durieux ve Gevenois, 2010).

Akademik çalışmalar; tez, makale, bildiri, kitap veya diğer formatlarda yayınlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yayın türleri içinde, lisansüstü tezler, özellikle bilimsel bilgi üretimi açısından oldukça önemlidir (Karkın, 2011). Lisansüstü tezler, araştırmacı yetiştirmedeki etkisi nedeniyle, araştırmacıların uzmanlık alanlarını ve dolayısıyla ileriki yıllardaki araştırma eğilimlerini de etkilemektedir.

Eğitim araştırmalarının önemli bir kısmı, herhangi bir engeli olmayan öğrencileri çalışma grubu olarak almaktadır. Engellilere yönelik çalışmalar, diğer eğitim çalışmalarına bakıldığında oransal olarak düşüktür (Guner-Yıldız, Ayhan-Melekoğlu ve Tunç-Paftalı, 2016). Örneğin, Guner-Yıldız vd. (2016) Türkiye adresli SSCI’da dizinlenen dergilerdeki özel eğitim konulu makalelerin oranını yalnızca %2,52 olarak tespit etmiştir. Engellilere yönelik eğitim ve öğretim konulu araştırmalar, özel eğitim bölümleri içinde yürütüldüğü gibi diğer bölüm ve ana bilim dallarında da sınırlı sayıda olsa da yürütülmektedir (örneğin; Bülbül, Garip ve Özdemir, 2015). Dolayısıyla engellilere yönelik araştırmalar, özel eğitim bölümlerinde yürütülen akademik çalışmalarla sınırlı değildir.

Alanyazında; turizm alanında (Aksöz ve Yücel, 2020; Cevizkaya, İlsay ve Avcıkurt, 2014), girişimcilik alanında (Durak, Gürler ve Öztürk, 2021), sosyal hizmetler alanında (Kılıç, 2021) engellilere yönelik olarak yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizleri bulunabilmektedir. Ayrıca

özel eğitime yönelik SSCI'da taranan dergilerde yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi yapılmıştır (Guner-Yıldız vd., 2016). Özel eğitime yönelik ülkemizde yayınlanan lisansüstü tezlere yönelik en son bibliyometrik analiz çalışması ise 2014 yılında 72 tezden oluşan bir kapsamda yapılmıştır (Coşkun, Dünder ve Parlak, 2014). Söz konusu çalışmada, yalnızca bir ana bilim/bilim dalında yapılmış olan tezlerin incelenmiş olduğu görülmektedir. Ancak aradan geçen süre ve ayrıca diğer ana bilim/bilim dallarında yapılan lisansüstü tezler göz önüne alındığında, çalışmanın daha geniş kapsamlı olarak yeniden yapılması gerekli hale gelmiştir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı, Türkiye’de engellilere yönelik eğitim ve öğretim konulu lisansüstü tezlerin araştırma konularına ve kurumlara göre eğilimlerini incelemektir.

Türkiye’de 1985’ten itibaren özel eğitim alanı başta olmak üzere birçok alandaki eğitim çalışmaları içinde engellilere yönelik çalışmalar lisansüstü düzeyde kendine yer bulmuştur. Eğitim ve öğretim konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik incelemesi, engellilerle ilgili eğitim ve öğretim alanında çalışmak isteyen lisansüstü öğrenciler ve danışmanlar başta olmak üzere araştırmacılara yararlanabilecekleri bir kaynak oluşmasını sağlayacaktır. Böylelikle lisansüstü tez danışmanlarına ve lisansüstü eğitim almakta olan öğrencilere tez konusu seçiminde rehberlik etmek kolaylaşabilir. Araştırmacıların ilgili konuda ülkemizdeki lisansüstü tezlerin araştırma konularına ve kurumlara göre eğilimlerini görmeleri, eksik ve oransal olarak az çalışılmış konuları belirlemeleri kolaylaşacaktır.

Yöntem

Araştırma, bir bibliyometrik analiz çalışmasıdır. Ellegaard ve Wallin (2015), yazılı yayınların nicel analizini sağlamak için bibliyometrik yöntemler kullanıldığını belirtir ve bunun, belirli bir yazarın çalışmaları veya ulusal çalışmaların ya da belirli bir konuya ilişkin çalışmaların bibliyografyaları biçiminde olabileceğini söylerler. Bibliyometrik analizlerde coğrafi (Lin 2012; Zhuang, Liu, Nguyen, He ve Hong, 2013) veya zaman periyotları içindeki gelişme (Huffman vd., 2013) dahil olmak üzere kurumsal yönler veya alanyazın ve yazarlık türleri (White ve McCain, 1998) ortaya konabilir. Bu araştırma, bilim haritalamayı amaçlayan dar odaklanma yöntemini içeren bibliyometrik analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, Ulusal Tez Merkezinin veri tabanında tez adında “engelli” anahtar sözcüğü ile 2021 yılına dek (2021 yılı dahil) yayınlanmış olan “İzinli” lisansüstü tezler aranmıştır. Ülkemizde, politik doğruculuk anlayışı gereği bazı sözlerin incitici olabileceği düşüncesiyle, geçmişte “özürlü” sözü yerine “engelli” sözünün kullanılmaya başlanması gibi artık “engelli” sözünün de kullanımının uygun düşmediği öne sürülmüştür. Onun yerine son yıllarda “özel gereksinimli birey” ifadesi kabul görmeye başlamıştır. Ancak uzun yıllar boyu kullanılan ve halen ana bilim dallarının ve bölümlerin adlarında bile kullanılmaya devam edilen “engelli” sözü ile ciddi bir alanyazın oluşmuştur.

Erişilen tezler, mimari, güzel sanatlar, spor, kamu yönetimi, tıp vb. gibi türlü alanlara yönelik tezleri de içerdiğinden konu kısıtlaması yapılmıştır. Erişilen toplam 1584 kayıt içinde Ulusal Tez Merkezinin arama kısmında yer alan “Konu” kısmı filtrelenerek “Eğitim ve Öğretim = Education and Training” konulu olan 461 lisansüstü tez olduğu belirlenmiştir. İçinde bulunduğumuz 2022 yılı henüz tamamlanmadığından çalışmaya dahil edilmemiştir. Ulusal Tez Merkezinde ilgili ölçütlere göre yer alan en eski tarihli tez 1985 tarihli dir. Dolayısıyla çalışma, 1985-2021 yılları arasında Ulusal Tez Merkezinde veritabanında izinli olarak yer alan “eğitim ve öğretim” konulu, adında “engelli” ifadesi geçen lisansüstü tezlerle sınırlandırılmıştır. Tezlerin bilgileri bilgisayarda Office yazılımları yardımıyla tablolaştırılmış ve grafikler yardımıyla görselleştirilmiştir.

Lisansüstü tezlerin zaman içindeki eğilimlerini belirlemek için tezlerin tamamlandığı yılların, odaklandıkları engel türlerinin ve çalışma alanlarının bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca tezlerin yüksek lisans ve doktora konularının ve eğilimlerinin belirlenmesi de buna katkı sağlayacaktır. Tezlerin hazırlandığı kurumların odaklarının belirlenmesi kurumların uzmanlaşma eğilimlerini ortaya koyabilir. Ayrıca farklı ana bilim/bilim veya ana sanat/sanat dallarının engellilerle ilgili çalışmalara duyduğu ilginin anlaşılması, ihmal edilen alanları görmeyi sağlayabilir. Sahadaki uygulayıcıların tezlere ulaşması ve anlayabilmesi için bu tezlerin ne kadarının Türkçe olarak yazıldığı önem taşımaktadır. Son olarak, engellilerle ilgili tezlerin genellikle kadın yazarlar tarafından yapıldığı veriler toplanırken fark edilmiştir. Bu bağlamda, yanıt aranan araştırma soruları şunlardır:

- Tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Tez türlerinin (yüksek lisans veya doktora/sanatta yeterlilik) dağılımı nasıldır?
- Tezlerin yayın dilinin dağılımı nedir?
- Tez yazarlarının cinsiyetlere göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin yapıldığı ana bilim/bilim veya ana sanat/sanat dallarına göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin odaklandığı engel türlerine göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin çalışma alanları nedir ve çalışma alanlarına göre dağılımı nasıldır?

Yazarların cinsiyetleri belirlenirken, yazarın adından yararlanılmıştır. Eğer yazarın adı hem erkek hem de kadınlar tarafından kullanılan bir ad ise İnternet üzerinden yazar aranarak cinsiyeti tespit edilmeye çalışılmıştır. Tespit edilemeyenler ise “Belirlenemeyen” kategorisine alınmıştır. Engel türüne göre hem yayın yılı hem de yazarların cinsiyeti bilgileri karşılaştırılmıştır. Ayrıca tezlerin odaklandığı engel türüne göre tez türü bilgilerinin de istatistiği çıkarılmıştır. Ek olarak, tezlerin odaklandığı engel türüne ve yayın yılına göre tezlerin yapıldığı üniversite ve ana bilim dalı bilgilerinin dağılımı da belirlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniklerinden

yararlanılmıştır. Verilerin Office yazılımları yardımıyla grafiklerle görselleştirilmesine özen gösterilmiştir.

Lisansüstü tezlerden elde edilen bilgilerin analizi aşama aşama gerçekleştirilmiştir. Önce tez türleri ve yazar cinsiyetleri açısından incelenmiştir. Lisansüstü tez çalışmalarında yazarların çalışma alanına göre cinsiyet dağılımlarının farklı olduğu yapılan bazı çalışmalarla ortaya konmuştur. Örneğin eğitim denetimi alanındaki lisansüstü tezlerde tez yazarlarının %70,09'unun erkek olduğu görülmüştür (Ergün, Receptoğlu, Küçük ve Oğuz, 2014). Bu çalışmada yazarların cinsiyetlerinin kadın ağırlıklı olduğu veriler toplanırken görülmüştür. Yazar cinsiyetlerinin engel türü, tez türü, vb. gibi değişkenlerle farklılık gösterip göstermediği sorusunu araştırmanın anlamlı olacağı düşünülerek incelemeye dahil edilmiştir. Ardından yayın yılı değişkenine göre inceleme yapılmıştır. Daha sonra üniversitelere göre veriler ortaya konmuştur. Buna bağlı olarak ana bilim/bilim veya ana sanat/sanat dalı istatistikleri sunulmuştur. Sonraki aşamada, engel türü değişkenine göre diğer değişkenlerin durumuna bakılmıştır. En son çalışma alanına göre istatistiklere yer verilmiştir.

Tezlerin konuları çalışma alanlarına göre kategorilere ayrılmıştır. Örneğin engelli bireyin ailesi ile ilgili araştırmalar "Aile araştırması" olarak, engelli bireyin öğretmenleri ile ilgili araştırmalar "Öğretmen araştırmaları" kategorisine alınmıştır. Burada ailenin engelli bireyle ilgili görüşleri, onlara davranışları, uyumları, vb. gibi konuları içeren çalışmalar "Aile araştırmaları", öğretmenlerinin tutumları, davranışları, uygulamaları, vb. ile ilgili olanlar ise "Öğretmen araştırmaları" kategorisini oluşturmaktadır. Dil öğrenme, dil becerileri, anlama ve anlatım becerileri gibi konularda yapılan çalışmalar "Dil-anlatım becerisi" kategorisinde yer alırken; yemek yapma, yürüme, alışveriş yapma, vb. gibi becerilere yönelik tezler ise "Günlük işlerde beceri" kategorisine alınmıştır.

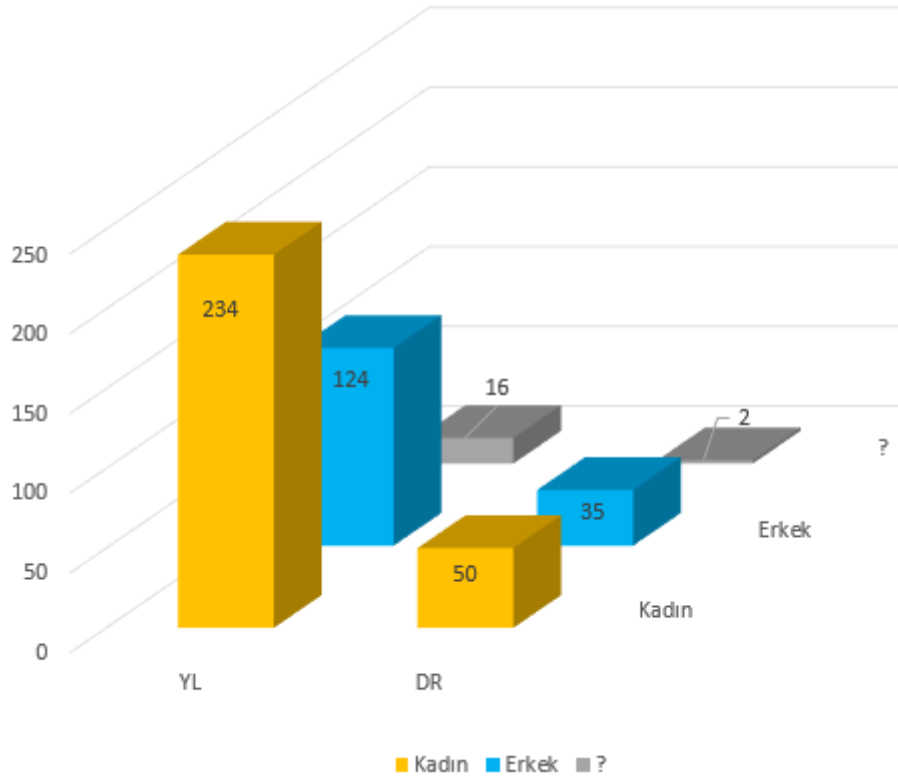
Veriler, doğrudan Ulusal Tez Merkezinden tezlerde yer alan beyanlardan oluşmaktadır. Bu nedenle araştırmacının çoğu veride karar vermesi gerekmemiştir. Ancak çalışma alanı ve tez yazarının cinsiyeti gibi bazı veriler araştırmacı tarafından belirlenmek zorunda kalmıştır. Çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, çalışma alanları belirlenirken tezlerin amacında geçen ifadeler dikkate alınmıştır. Ek olarak, yazar cinsiyetleri belirlenemediği durumlarda, bilinmeyen kategorisi oluşturulmuştur.

Bulgular

Öncelikle, incelenen lisansüstü tezlerin türleri ve yazarlarının cinsiyetleri ile ilgili istatistikler belirlenmiştir. Söz konusu veriler Tablo 1'de sunulmuş ve Şekil 1'de yüzdeleri alınarak görselleştirilmiştir.

Tablo 1. Lisansüstü Tez Türleri ve Yazarlarının Cinsiyetlerinin Dağılımı

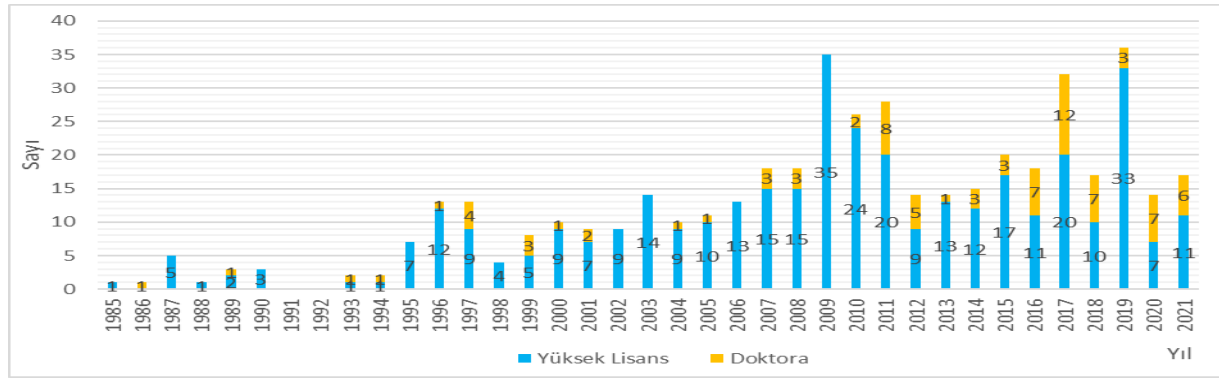
| Yazarların Cinsiyeti | Yüksek Lisans (YL) | Doktora / Sanatta Yeterlilik (DR) | Toplam |
|----------------------|--------------------|-----------------------------------|------------|
| Kadın | 234 | 50 | 284 (%62) |
| Erkek | 124 | 35 | 159 (%34) |
| Belirlenemeyen (?) | 16 | 2 | 18 (%4) |
| Toplam | 374 (%81) | 87 (%19) | 461 (%100) |



Şekil 1. Lisansüstü Tez Türleri ve Yazarlarının Cinsiyetlerinin Dağılımı (YL: Yüksek Lisans; DR: Doktora/Sanatta Yeterlilik; ?: Bilinmeyen)

Tablo 1'e göre 374 (%81) yüksek lisans, 87 (%19) doktora tezi bulunmaktadır. Toplamda 448 farklı yazar tarafından (yedisi erkek, altısı kadın; 13 yazarın hem yüksek lisans hem de doktora tezi bulunmaktadır) yapılan tezlerin %62'si kadın, %34'ü erkek yazarlar tarafından kaleme alınmıştır. Yazarın %4'ünün ise cinsiyeti belirlenememiştir. Tezlerin üçte ikisine yakınının kadın yazarlar tarafından yazılmış olması dikkat çekicidir. Ayrıca yüksek lisans tezlerinin %63'ü (N=234) yine kadın yazarlarca, %33'ü (N=124) ise erkek yazarlarca yazılırken doktora tezlerinde bu oranlar, %58 (N=50) kadın ve %40 (N=35) erkek olarak değişmektedir. Buradan hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinde kadın araştırmacıların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Ancak doktora devam eden kadınların oranı, erkeklere kıyasla azalmıştır.

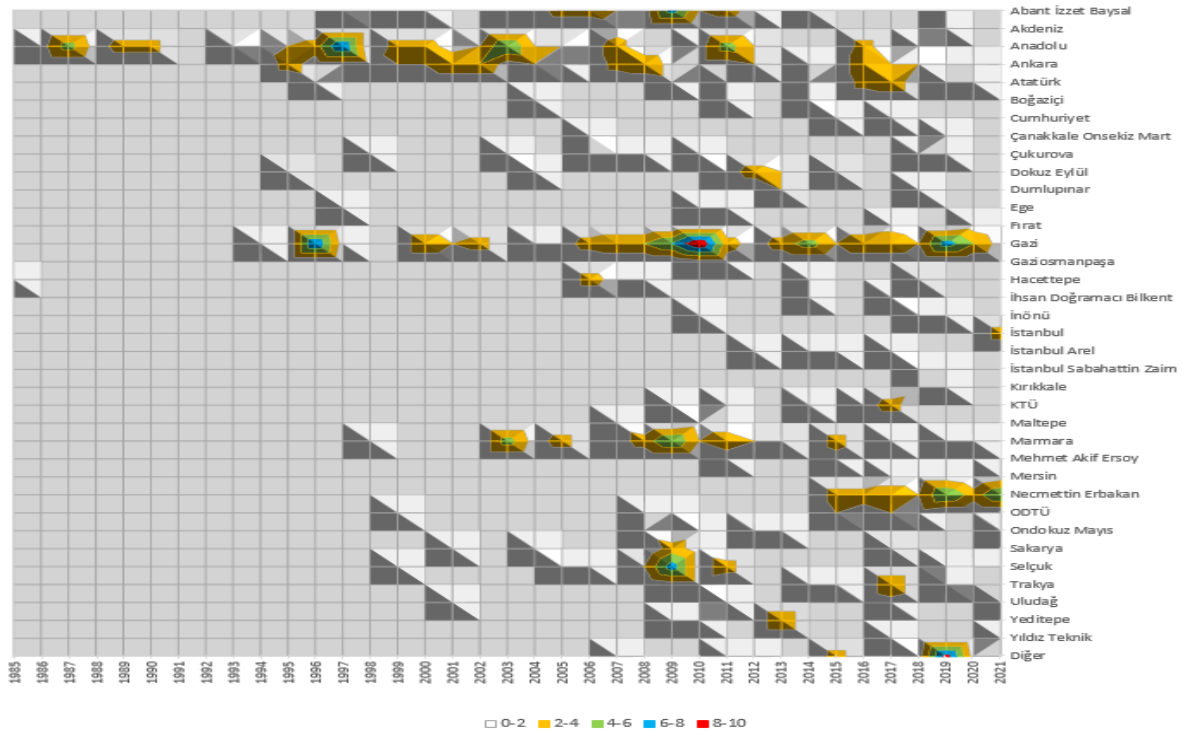
İncelenen lisansüstü tezlerin yayın yılları, tez türüne göre incelenmiştir. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Yıllara Göre Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Dağılımı

Engellilerle ilgili eğitim ve öğretim konulu ilk yüksek lisans tezi 1985'te, ilk doktora tezi ise 1986'da farklı yazarlar tarafından yapılmıştır. En çok yüksek lisans tezi yazılan yıl 35 tez ile 2009 yılıdır. Ancak 33 yüksek lisans ve üç doktora tezinin yazıldığı 2019 yılı en çok tezin yazıldığı yıldır. En çok sayıda (12 adet) doktora tezi 2017 yılında yazılmıştır. Diğer yandan 1991 ve 1992 yıllarında hiç tez yazılmamıştır. Bu konudaki tezler, 80'li yıllarda başlamış olsa da asıl ivmeyi 90'lı yılların ortalarına yaklaşıp yakalamış görünmektedir. 2009 sonrası tez sayılarında bir dalgalanma görünse de 2019 yılında 2009'daki sayıyı da geçerek en yüksek düzeye ulaşmıştır. Dikkat çekici bir diğer unsur ise, doktora tezlerindeki artıştır.

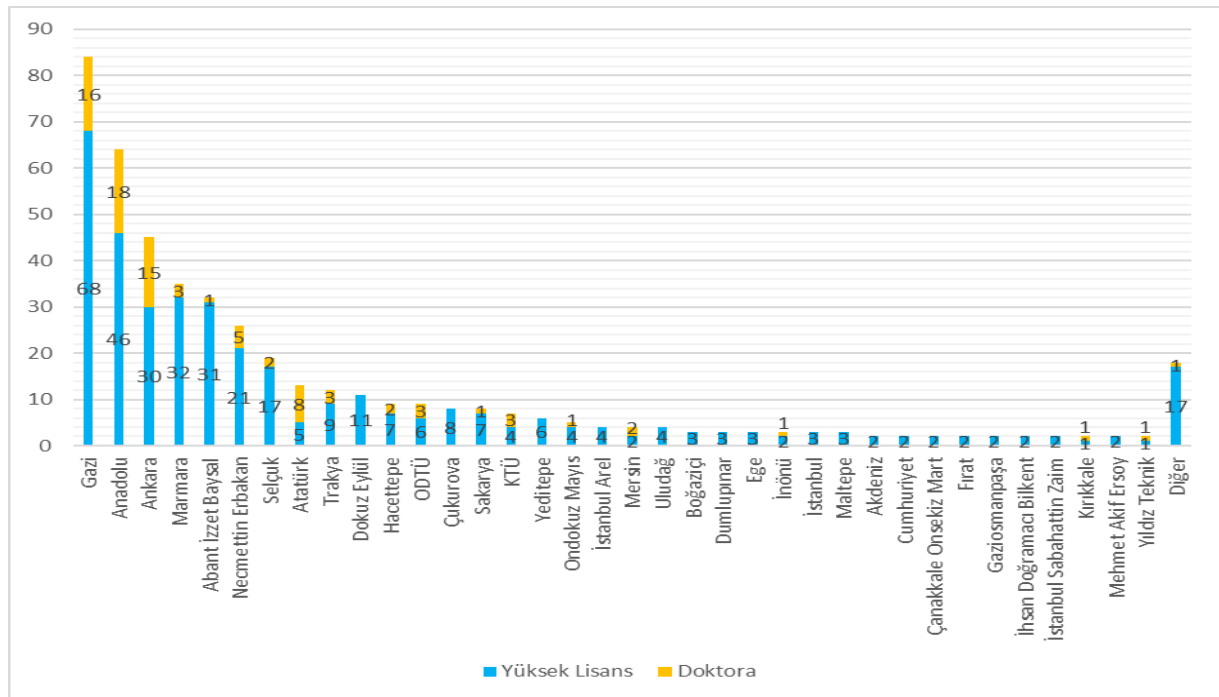
Bir sonraki aşamada, tezlerin yapıldığı üniversitelere ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tezlerin yazıldıkları tarih ile tezlerin yazıldığı üniversitelerin arasındaki dağılıma bakılmıştır. Söz konusu dağılım, Şekil 3'te görülebilir.



Şekil 3. Tezlerin Yazıldığı Üniversitelerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 3, üç değişkeni birden gösteren bir grafik türüdür. Grafikte yatay eksen yılları, düşey eksen ise üniversiteleri göstermektedir. Grafikte tez sayılarını altta yer alan göstergeye göre renkler ifade etmektedir. Grafik, yükselti grafiğidir ve görünen şekiller üç boyutlu dörtgen konilerin tepeden görünüşü şeklinde olduğundan, gölgeli kısımlar daha koyu, ışık düşen kısımlar daha açık renkte görülmektedir. Grafikte düz alanlar sıfıra karşılık gelirken, yükseltinin olduğu gri alanlar ise 0-2 aralığına karşılık gelmektedir. Örneğin kırmızı bir alan, 8-10 adet tez yapıldığını gösterir. Örneğin; Gazi Üniversitesi için 2010 yılını gösteren yatay ve düşey eksenlerin çakıştığı alanda kırmızı renk vardır. Bu da 2010 yılında Gazi Üniversitesinde 8-10 lisansüstü tez yapıldığını gösterir. 2009 yılı ile Gazi Üniversitesinin kesiştiği noktada mavi bölge bulunmaktadır. Bu da 2009 yılında 6-8 tez yazıldığını gösterir. Ancak 2010 yılı ile kesiştiği nokta sarıdır. Bu da o yıl ilgili üniversitede 2-4 tez yapıldığını gösterir.

Anadolu Üniversitesinde 1986'dan başlayarak istikrarlı bir biçimde konunun lisansüstü tezlerde çalışıldığı belirlenmiştir. Gazi Üniversitesindeki çalışmalarını 90'lı yıllarda başladığı ve 2010'da zirveye ulaştığı görülmektedir. Birçok üniversitede 90'lı yılların ikinci yarısından itibaren konuyla ilgili lisansüstü tez çalışması bulunmaktadır. Ancak, diğer üniversitelerin konuya 2010'lu yıllarda daha yoğun ilgi gösterdiği söylenebilir. İlk lisansüstü tez, 1985 yılında Hacettepe Üniversitesinde yapılmasına karşın, aynı konuda Hacettepe Üniversitesinde 2000'li yılların ikinci yarısına dek herhangi bir tez yapılmamıştır. Tezlerin yapıldığı üniversitelerin tez türlerine göre dağılımı Şekil 4'te görülebilir.

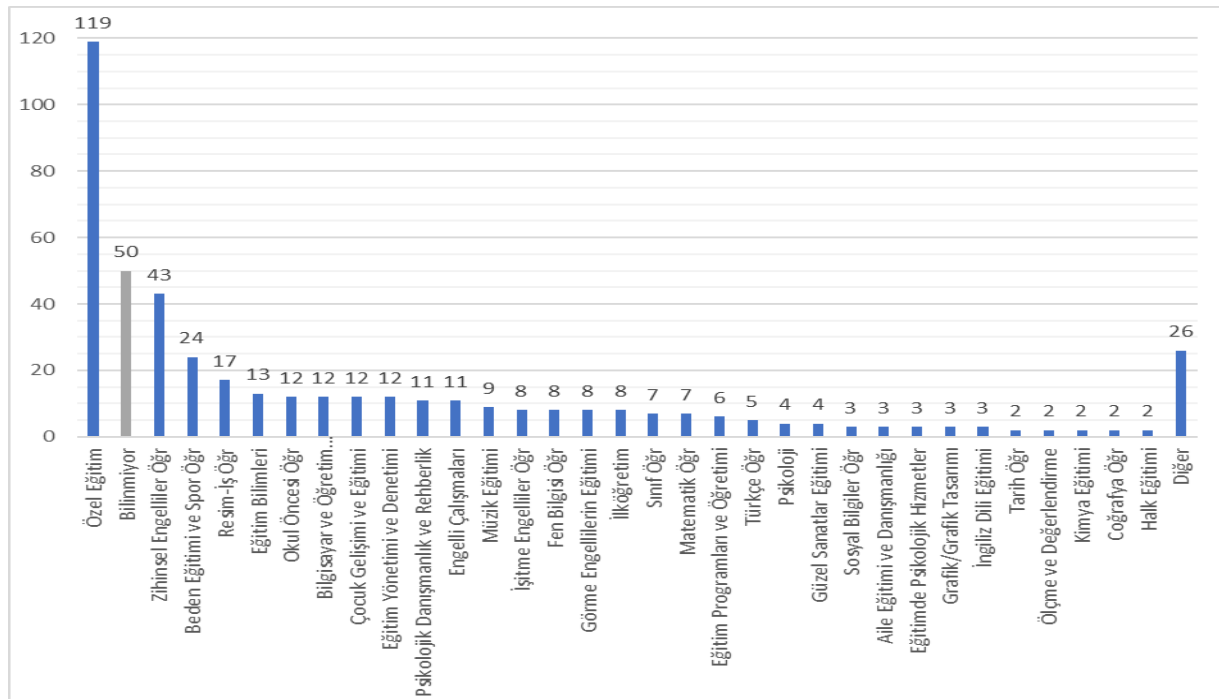


Şekil 4. Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Bu konuda 54 farklı üniversitede lisansüstü tez yapılmıştır. Bu üniversitelerin 19'unda doktora tezi yapılmışken, 53'ünde yalnızca yüksek lisans tezi yapılmıştır. Toplamda en fazla sayıda lisansüstü tezi 84 tez ile Gazi Üniversitesinde yapılmıştır. Onu 64 tez ile Anadolu Üniversitesi ve onu da 45 tez ile Ankara Üniversitesi izlemektedir. Yüksek lisans tezi özelinde de 68 tez ile Gazi Üniversitesi ilk sıradadır. Ardından 46 tez ile Anadolu Üniversitesi, onun da ardından 32 tez ile Marmara Üniversitesi gelmektedir. Ancak doktora tezlerinde ilk sırayı 18 tez ile Anadolu Üniversitesi almaktadır. Ardında 16 tez ile Gazi Üniversitesi, onun da ardında 15 tez ile Ankara Üniversitesi yer almaktadır.

Tezlerin 19'u İngilizce, biri ise Kırgızca yazılmıştır. Geri kalan tezlerin tümü Türkçedir. İngilizce yazılan tezler, ODTÜ, Boğaziçi Üniversitesi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesinde yapılmıştır. Kırgızca olan tek tez ise Kırgızistan-Manas Üniversitesinde yapılmıştır. Daha sonra adı Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi olarak değişen söz konusu üniversite, konum olarak Kırgızistan'da olmasına karşın, Türk üniversitesi olarak YÖK tarafından tanınmış ve verileri Ulusal Tez Merkezine alınmış olduğu için çalışmaya dahil edilmiştir.

Tezler, farklı ana bilim/bilim ve ana sanat/sanat dallarında yapılmıştır. Bazı lisansüstü tezlerinde ana bilim/bilim ve ana sanat/sanat dalı bilgisi bulunmamakta, yalnızca enstitü adı yer almaktadır. Bu durumdaki tezler için "Bilinmiyor" kategorisi oluşturulmuştur. Ayrıca bazı tezlerde ana bilim dalı bazılarında ise bilim dalı bilgisi bulunmaktadır. Bu nedenle elde edilebilen en ayrıntılı bilgiye göre sınıflandırma yapılmıştır. Söz konusu dağılım Şekil 5'te görülmektedir.



Şekil 5. Tezlerin Ana Bilim/Bilim veya Ana Sanat/Sanat Dallarına Göre Dağılımı (Öğr.: Öğretmenliği)

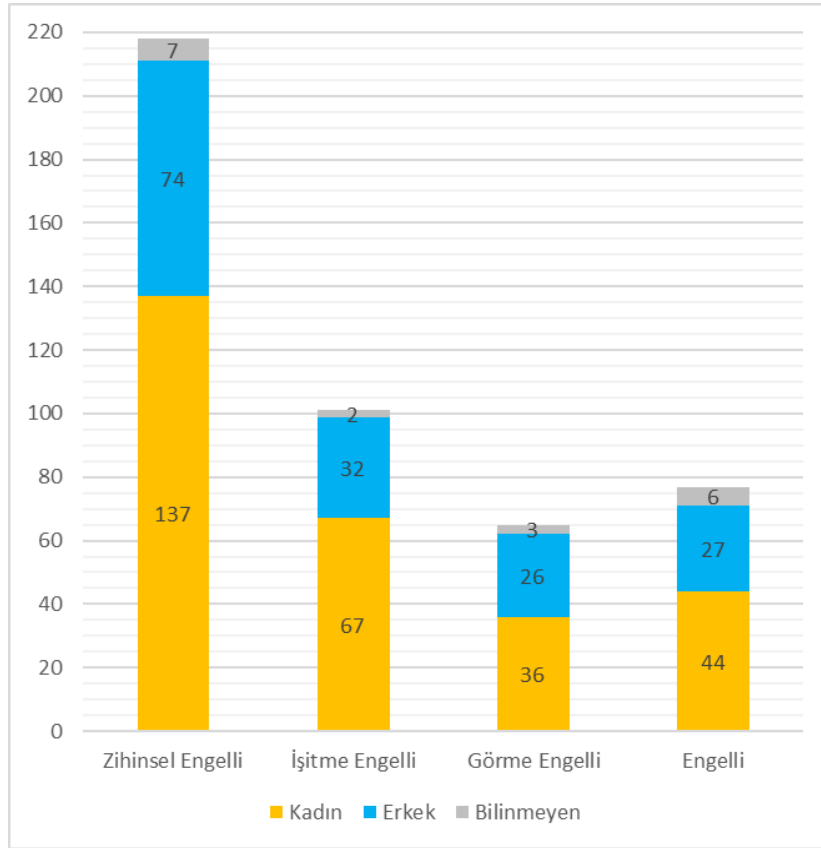
Lisansüstü tezleri toplamda 59 farklı ana bilim/bilim veya ana sanat/sanat dalında yapılmıştır. Tezlerin 119'unda Özel Eğitim Ana Bilim Dalı bilgisine erişilmiş ancak bilim dalı bilgisi bulunamamıştır. 50 tezde ise ana bilim dalı bilgisi dahi verilmemiştir. Tezlerin 43'ü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği bilim dalında yapılmıştır. Ardından Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, daha sonra da Resim-İş öğretmenliği gelmektedir. Çeşitli alan eğitimlerine ilişkin bilim dallarında engellilerle ilgili tezler yapılmış olmasına karşın; Psikoloji, Grafik/Grafik Tasarımı, vb. gibi farklı bilim dallarında da engelli eğitime yönelik tezler bulunmaktadır. Özellikle birer tezin yapıldığı "Diğer" kategorisindeki bilim dallarının önemli bir kısmı eğitim alanları dışındaki alanlardır. "Diğer" kategorisi, yalnızca bir çalışmanın yapıldığı ana bilim/bilim dallarıdır.

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı ve onun alt bilim dalları olan Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Görme Engellilerin Eğitimi ile Engelli Çalışmaları gibi bilim dallarında yapılan tezlerin toplam sayısı 189'dur. Bu sayı, engellilere yönelik eğitim ve öğretim konulu toplam lisansüstü tezlerin yaklaşık %41'ini oluşturmaktadır. Geriye kalan tezlerin ise "Bilinmiyor" kategorisi çıkarıldığında 222 adet olduğu ve bunun da toplamın %48,16'sı olduğu görülmektedir.

Sonraki aşamada engel türü değişkeni incelemeye dahil edilmiştir. Odaklanılan engel türü belirlenirken, dört sınıflama yapılmıştır. Bunlar: (1) Zihinsel Engelli, (2) İşitme Engelli (3) Görme Engelli ve son olarak (4) Engelli. Burada dördüncü kategorideki "Engelli" ibaresi birden fazla alt kategoriyi içine almaktadır. Bu kategori; çalışmanın odaklandığı belirli bir engel türünün olmadığı, genel olarak engellilik durumunun konu edildiği veya ortopedik engel ile birden fazla türde engeli olan "çok engelli" bireylerin konu edildiği tezlerin yer aldığı bir kategoridir.

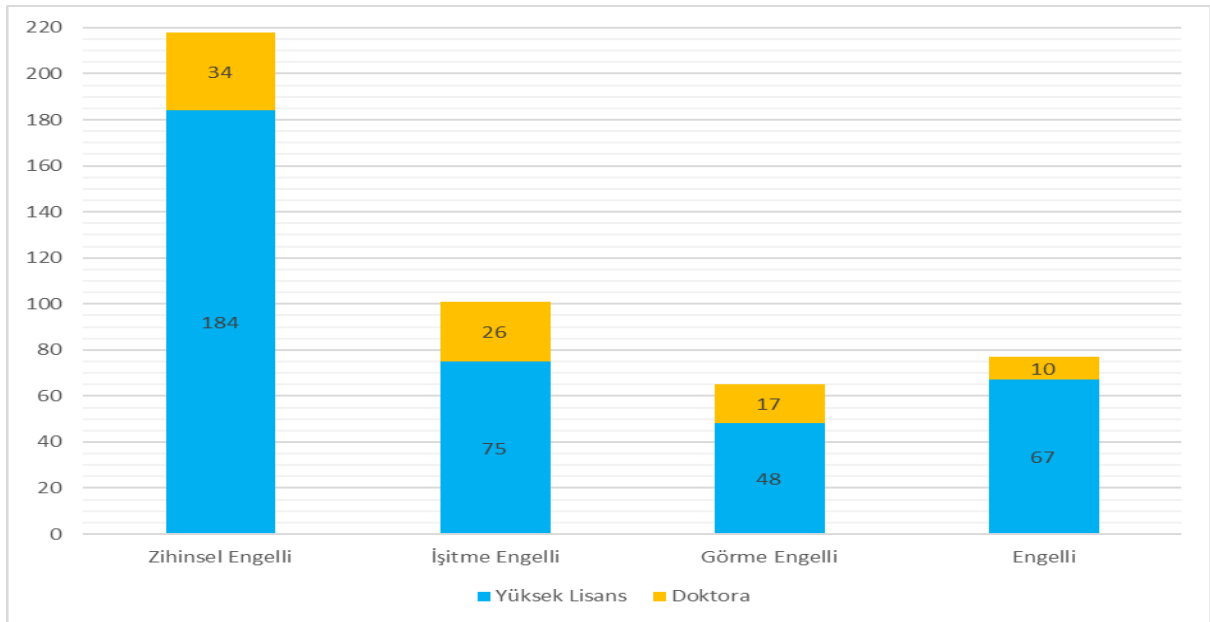
Tezlerin genel olarak %47'si (218 adet) zihinsel engellilerle ilgili iken, %22'si işitme engellilerle (101 adet), %14'ü görme engellilerle (65 adet) ilgilidir. Geri kalan %17'lik dilim ise engellilerle (77 adet) ilgili genel konularla, çeşitli ortopedik engellilerle veya çok engellilerle ilgili çalışmalardır. Neredeyse tüm tezlerin yarısını zihinsel engellilerle ilgili tezler oluşturmaktadır. Diğer yandan, görme engellilerle ilgili tezler en düşük orana sahiptir.

Engel türü ile ilgili, ilk olarak tez yazarlarının cinsiyeti ve tez türlerinin engel türlerine göre dağılımı incelemeye alınmıştır. Söz konusu dağılımlar, Şekil 6 ve Şekil 7'de grafiklere dökülmüşlerdir.



Şekil 6. Tez Yazarlarının Cinsiyetinin Tezlerin Odaklandığı Engel Türüne Göre Dağılımı

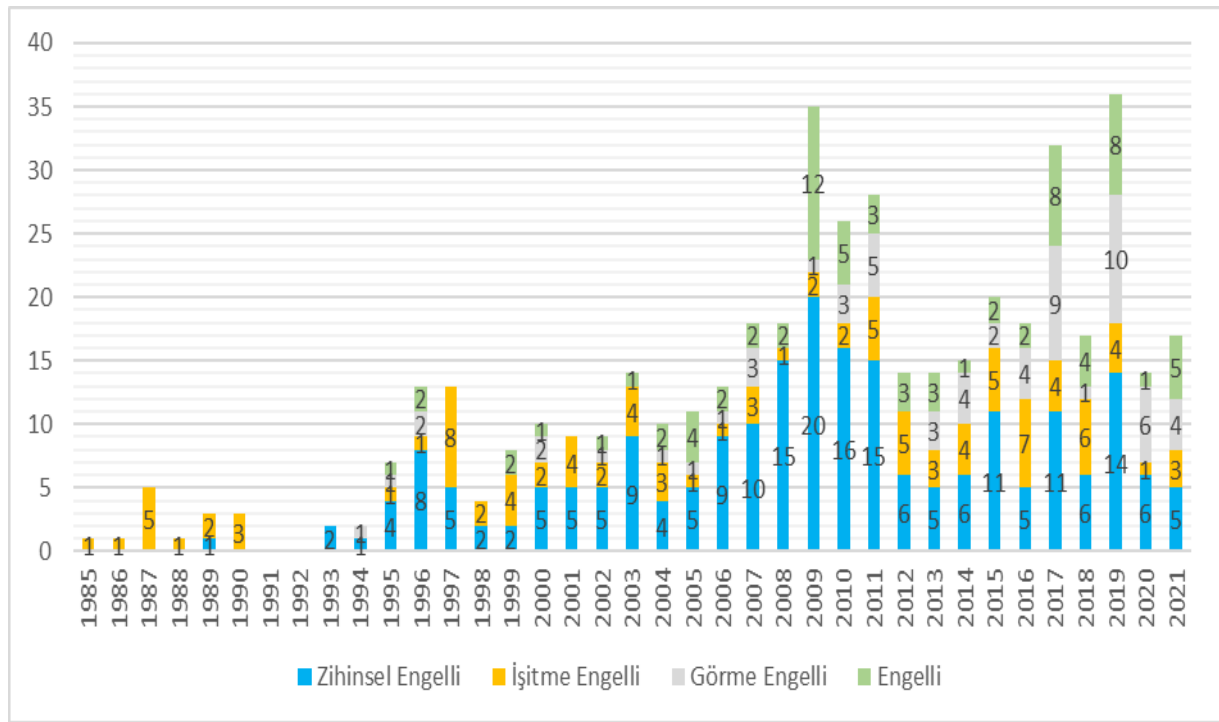
Tüm engelli türlerinde kadınlar yazarların belirgin bir ağırlığı bulunmaktadır. Kadın yazarlar, tezlerin içinde en yüksek orana sahip oldukları engel türü işitme engellilerdir ve tezlerin 67'sini (%66,33) yazmışlardır. Diğer yandan en düşük orana sahip oldukları Engelli kategorisindeki tezlerin ise 44'ünü (%55,38) yazmıştır.



Şekil 7. Tez Türlerinin Tezlerin Odaklandığı Engel Türüne Göre Dağılımı

Tüm engel türlerinde belirgin biçimde yüksek lisans tezlerinin sayısı fazladır. Zihinsel engellilerle ilgili 184 yüksek lisans tezi yazılmışken, görme engellilerle ilgili 48 yüksek lisans tezi yazılmıştır. Hem miktar hem de oransal olarak Engelli kategorisinde doktora tezlerinin sayısı en azdır.

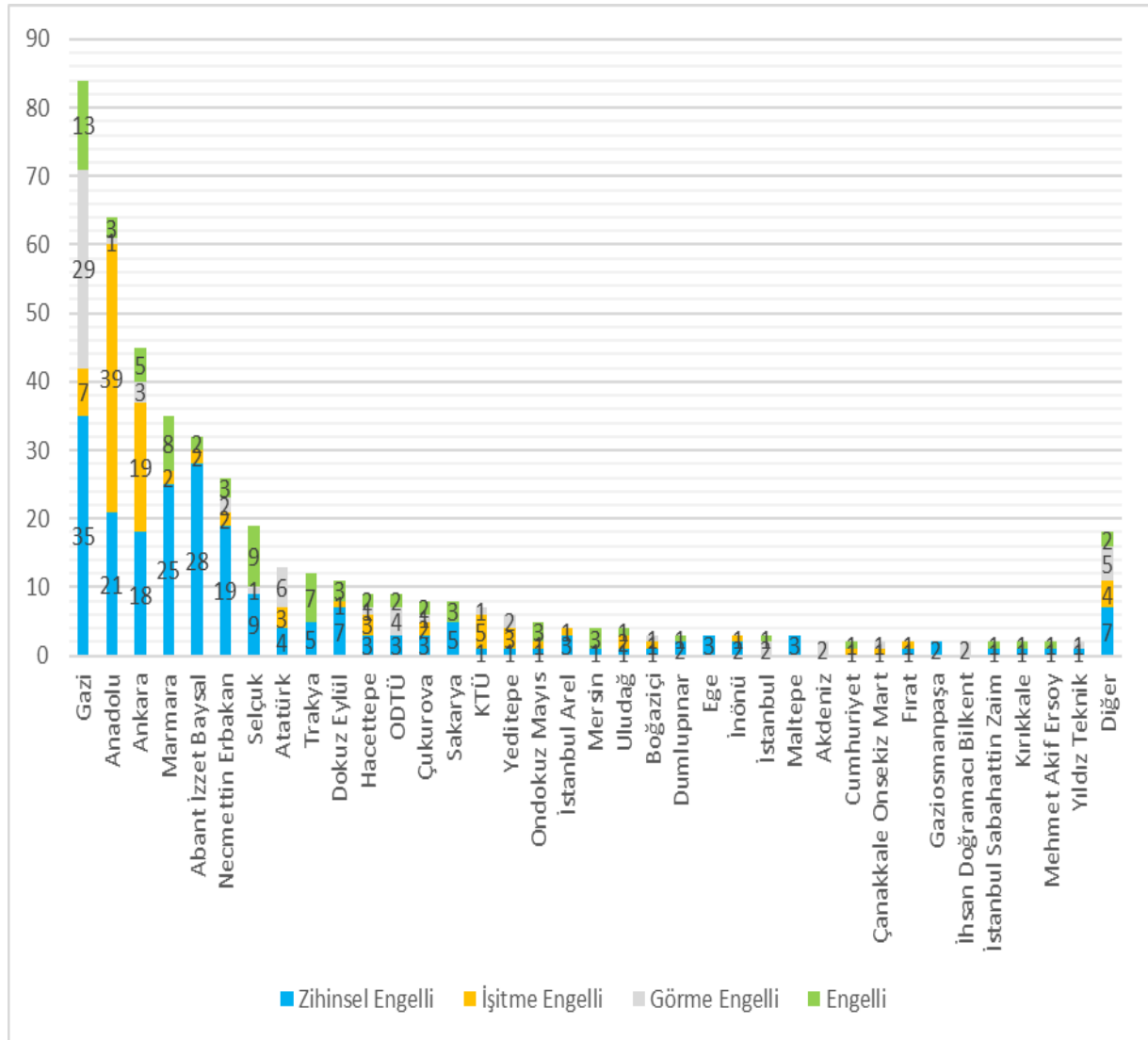
Engel türlerine göre tezlerin yılları incelenmiştir. Lisansüstü tezlerin odaklandığı engel türlerinin yıllara göre dağılımı Şekil 8’de görülmektedir.



Şekil 8. Tezlerin Odaklandığı Engel Türlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Engellilere yönelik eğitim ve öğretim alanındaki 1985 yılındaki ilk tezdten itibaren takip eden tezlerin ilk odaklandığı engel türü işitme engellilerdir. 1989 yılında zihinsel engellilerle ilgili bir tez olmasına karşın, 1993’e dek zihinsel engellilere odaklanmış başka bir teze rastlanmamaktadır. Ancak sonraki yıllarda zihinsel engellilerle ilgili tezlerin sayısında hızlı bir artış yaşanmıştır ve 2009 yılında zirveye ulaşmıştır. İşitme engellilerle ilgili en çok tezin yazıldığı yıl 1997 iken, görme engellilerle ilgili en çok tezin yazıldığı yıl 2019’dur. Engelli kategorisinde ise en çok tezin yazıldığı yıl yine 2009’dur.

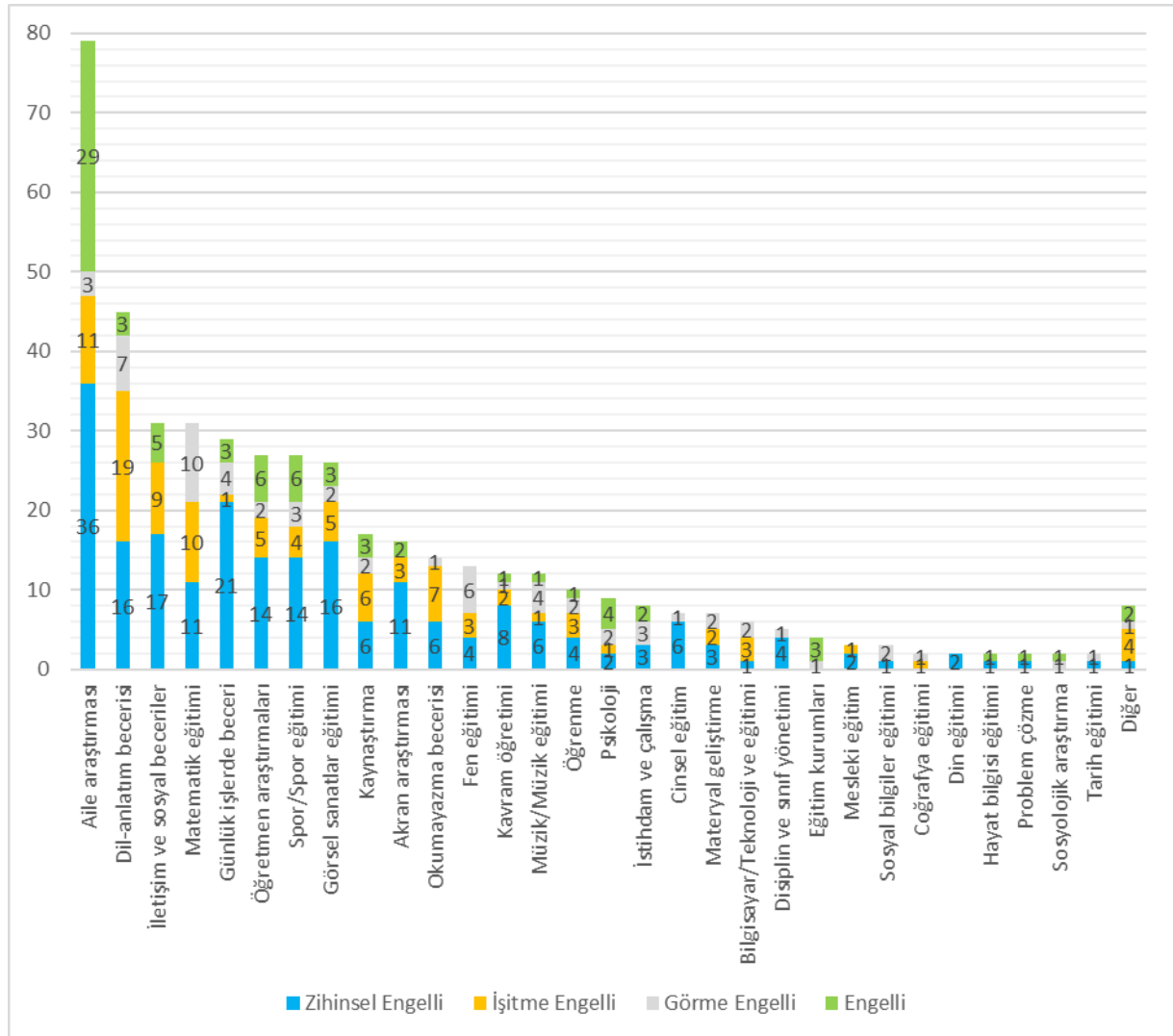
Tezlerin yazıldığı üniversitelerin engel türüne göre dağılımına bakılmıştır. Böylece hangi üniversitede hangi engel türüne odaklı tezler yapıldığı görülebilmektedir. İlgili veriler Şekil 9’da özetlenmiştir.



Şekil 9. Tezlerin Yazıldığı Üniversitelerin Tezlerin Odaklandığı Engel Türüne Göre Dağılımı

Görme engellilerle ilgili tezlerin önemli bir bölümünün Gazi Üniversitesinde yazıldığı görülmektedir. Diğer yandan, Engelli kategorisinde ve zihinsel engellilerde de en çok tez Gazi Üniversitesinde yazılmıştır. Ancak işitme engellilere odaklanan tezlerin önemli bir bölümü Anadolu Üniversitesinde gerçekleşmiştir.

Tezlerin çalışma alanlarına göre incelenmesi ile elde edilen veriler Şekil 10'da görselleştirilerek sunulmuştur.

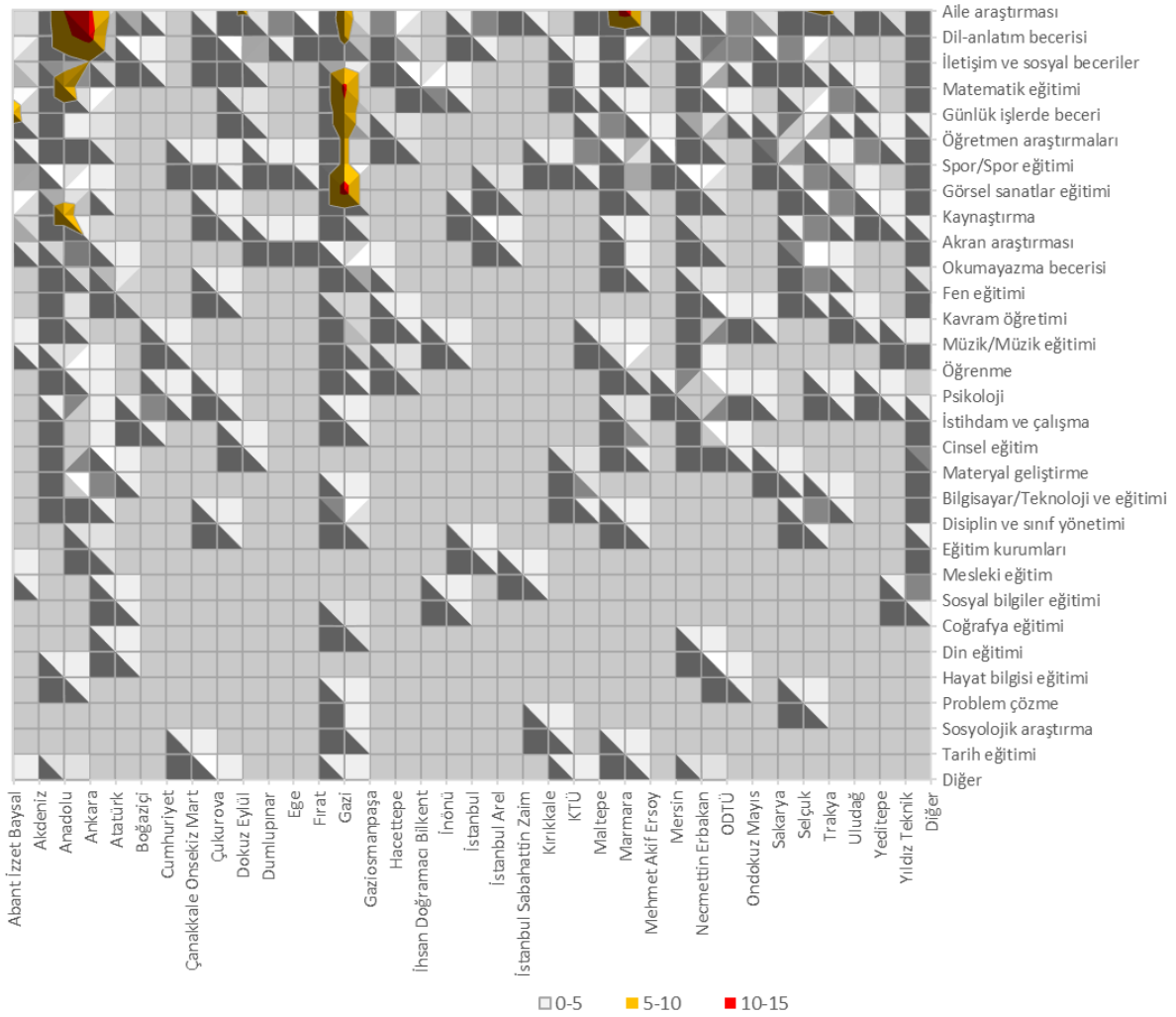


Şekil 10. Tezlerin Çalışma Alanlarının Engel Türüne Göre Dağılımı

Tezler, en çok aile araştırmalarında yoğunlaşmıştır. Bunu dil-anlatım becerisi ve ardından iletişim ve sosyal beceriler kategorileri izlemiştir. Engelli kategorisindeki tezlerin ve zihinsel engelli öğrencilere yönelik tezlerin en çok odaklandığı çalışma alanı aile araştırmalarıdır. İşitme engelli öğrencilere odaklanan tezlerin en çok yoğunlaştığı çalışma alanı dil-anlatım becerisidir. Görme engellilerde ise en çok matematik eğitimi öne çıkmaktadır. “Diğer” kategorisi, yalnızca bir çalışmanın yapıldığı konulardır.

Alan eğitimi açısından bakıldığında, matematik eğitiminin öne çıktığı görülmektedir. Ardından spor/spor eğitimi gelmektedir. Onu görsel sanatlar eğitimi izlemektedir. Fen eğitimi ve sosyal bilgiler alanlarındaki eğitim çalışmaları oransal olarak az sayıdadır.

Çalışma alanlarının üniversitelere göre dağılımı incelenmiştir. Söz konusu dağılım, Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Çalışma Alanlarının Üniversitelere Göre Dağılımı

Şekil 11, Şekil 3'teki gibi bir yükselti grafiğidir ve görünen şekiller üç boyutlu dörtgen konilerin tepeden görünüşü şeklindedir. Anadolu Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinde yapılan lisansüstü tezlerin aile araştırması ile dil-anlatım becerisi kategorilerine yoğun biçimde odaklandığı görülmektedir. Ayrıca Anadolu Üniversitesinde kaynaştırma ve matematik eğitimi alanları da önemsenmiş görünmektedir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi günlük işlerde beceri, Marmara üniversitesi ise yine aile araştırmalarına öncelik vermiştir. Gazi Üniversitesindeki tezler, aile araştırmaları, dil-anlatım becerisi, matematik eğitimi, günlük işlerde beceri, öğretmen araştırmaları, spor/spor eğitimi ve görsel sanatlar eğitimi gibi çeşitli alanlarda zengindir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, engellilerle ilgili eğitim ve öğretim konusunda ülkemizde yapılmış olan lisansüstü tezlerin araştırma konularına ve kurumlara göre eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuçlar, farklı açılardan değerlendirilmiştir. İlk olarak, sonuçlara göre, kadın araştırmacıların sayısı hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinde erkeklerden fazladır. Ancak oransal olarak erkek araştırmacılar daha

yüksek oranda doktora devam etmektedir. Oysa farklı alanlarda lisansüstü tez yazarlarının cinsiyetlerine bakıldığında, erkeklerin baskın olduğu görülebilir. Ülkemizde yüksek lisans mezunlarının %59,33'ü ve doktora mezunlarının %61,90'ı, toplamda ise lisansüstü eğitimini tamamlamış kişilerin %59,93'ü erkektir (Özaydınlık, 2014). Bu durum, eğitim bilimleri ile ilgili lisansüstü programlarında da benzer durumdadır. Örneğin eğitim denetimi alanındaki lisansüstü tezlerde tez yazarlarının %70,09'unun erkek olduğu görülmüştür (Ergün vd., 2014). Engellilerle ilgili lisansüstü tez yazarlarında ise durum, diğer alanlardaki ile farklılık göstermektedir. Engellilerle ilgili eğitim ve öğretim konulu tezlerin yazarları ağırlıklı olarak kadındır. Doktora devam etme oranı oransal olarak azalmış olsa da doktora da yüksek lisans da kadınların baskınlığı göze çarpmaktadır. Dolayısıyla, konunun kadın araştırmacılar tarafından daha çok çalışıldığı söylenebilir.

İlgili konuda yüksek lisans tezlerinin yaklaşık beşte biri kadar doktora tezi yapılmıştır. Ülkemizde toplamda yapılan yüksek lisans tezlerinin yaklaşık %30'u kadar doktora tezi yazılmıştır (Özaydınlık, 2014). Bu oran, ilgili alandaki doktora tezlerinin sayısının genel ortalamasının altında kaldığını göstermektedir. Konuyla ilgili ilk yüksek lisans tezi 1985'te, ilk doktora tezi ise 1986'da yapılmıştır. Tez sayılarındaki artış, 2009 ve 2019'da tepe noktalara erişmiştir. Zamanla doktora tezlerinin lisansüstü tezler içindeki oranı artmaktadır.

İlgili konuda en çok lisansüstü tez Gazi Üniversitesinde yapılmıştır. İlk yüksek lisans tezi Hacettepe Üniversitesinde yapılmış, ilk doktora tezi ise Anadolu Üniversitesinde yapılmıştır. Konuyla ilgili çalışmalar Anadolu Üniversitesinde 1986'dan günümüze dek artarak devam etmekteyken, Hacettepe Üniversitesinde 2000'li yılların ortalarına dek ilgili konuda tez yapılmamıştır. Gazi Üniversitesinde, 90'lı yılların ilk yarısından itibaren ilgili konuda lisansüstü tez yazılmaya başlanmıştır. Diğer öncü üniversitelerin çoğunda 90'lı yılların ikinci yarısından itibaren konuya yönelik tez yazılmaya başlanmıştır. Ülkemizde eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması 1994-1998 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Dünya Bankası iş birliğiyle "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi" adıyla bir proje ile gerçekleştirilmiştir (Akdemir, 2013). YÖK'ün öncülüğünde gerçekleştirilen bu yeniden yapılanma süreci, tüm eğitim çalışmalarında olduğu gibi, engellilere yönelik eğitim ve öğretim konulu çalışmaların da ivmelenmesine yol açmış olabilir. Dikkat çeken diğer bir unsur ise şudur: İlgili konudaki lisansüstü tezlerin önemli bir bölümü; Gazi, Anadolu, Ankara, Necmettin Erbakan, Selçuk Üniversiteleri gibi İç Anadolu bölgesinde yer alan üniversitelerde gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde, 2000'li yıllara dek yalnızca beş üniversitede (Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi) Özel Eğitim Bölümü bulunmaktaydı (Guner-Yıldız vd., 2016). Bu durum, bu üniversitelerde ilgili konuda daha çok lisansüstü tez yazılmasına neden olmuş görünmektedir. Coşkun vd. (2014), özel eğitim alanında 2008-2013 arasındaki lisansüstü tezleri inceledikleri

çalışmalarında, en çok lisansüstü tezin sırasıyla Gazi, Anadolu ve Selçuk Üniversitelerinde yapıldığını belirlemişlerdir. 1985'ten 2021'e dek, özel öğretim bilim/ana bilim dalı dışındaki tezlerin de ele alındığı bu çalışmada da Gazi Üniversitesinin ve Anadolu Üniversitesinin yerlerini koruduğu görülmektedir. Ancak diğer sıradakiler değişmiştir. Diğer yandan, özel eğitimle ilgili ülkemizdeki SSCI'da taranan dergilerdeki makalelerin incelendiği bir çalışmada, yazar adreslerinde Anadolu Üniversitesinin ilk sırada, Ankara Üniversitesinin ikinci sırada ve Gazi Üniversitesinin üçüncü sırada olduğu belirlenmiştir (Guner-Yıldız vd., 2016). Gazi Üniversitesi, lisansüstü tezlerdeki öncülüğünü makalelerde sürdürmemiştir. Oysa genel olarak eğitim bilimleri ile ilgili SSCI'daki dergilerde yayınlanan makalelerin sayılarında Gazi Üniversitesi, diğer iki üniversitenin önündedir (Gülmez, Özteke ve Gümüş, 2021). Türkiye'de ilk kez özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye yönelik program, 1952-1953 öğretim yılında Gazi Üniversitesinde başlamıştır ancak ömrü iki yıl olmuştur. Sonraki ilk deneme ise 1983 yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde başlamıştır ve halen sürmektedir (Guner-Yıldız vd., 2016). Bu bağlamda bu iki üniversitenin daha köklü bir özel eğitim geleneğine sahip olması, öncü olmalarını açıklayabilir.

Tezler, yapıldıkları bilim/ana bilim dalı açısından incelenmiştir. Özel Eğitim Ana Bilim Dalı ve onun alt bilim dalları olan Zihinsel Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Görme Engellilerin Eğitimi ile Engelli Çalışmaları gibi bilim dallarında yapılan tezlerin toplam sayısı 189'dur. Bu sayı, engellilere yönelik eğitim ve öğretim konulu toplam lisansüstü tezlerin yaklaşık %41'ini oluşturmaktadır. Geriye kalan tezlerin ise "Bilinmiyor" kategorisi çıkarıldığında 222 adet olduğu ve bunun da toplamın %48,16'sı olduğu görülmektedir. Özel Eğitim dışındaki diğer bilim/ana bilim dallarında ilgili konuya yönelik çalışmaların oldukça fazla olduğu açıktır. Diğer bilim/ana bilim dallarındaki araştırmacıların da engellilere yönelik çalışmalara ciddi katkıları ve ilgileri olduğu anlaşılmaktadır.

En fazla tez zihinsel engellilerle ilgili, en az tez ise görme engellilerle ilgilidir. Coşkun vd. (2014) de zihinsel engellilerle ilgili tezlerin en çok üzerine tez yazılan engel türü olduğunu belirlemişlerdir. Ancak, 1993'e dek yapılan tezlerden biri hariç tümü işitme engellilerle ilgilidir. Daha sonraki yıllarda zihinsel engellilerle ilgili çalışmaların hızla arttığı ve baskın hale geldiği görülmektedir. "Engelli" kategorisindeki ilk tez 1995 yılında, görme engellilerle ilgili ilk tez ise 1994 yılında yapılmıştır. Özellikle 2009'dan sonra zihinsel engellilerle ilgili tezlerin oranında düşüş görülmekteyken diğer engel türlerine yönelik çalışmalarda artış görülmektedir. Görme engellilerde Gazi Üniversitesi, işitme engellilerde Anadolu Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi, "Engelli" kategorisinde yine Gazi Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi, zihinsel engellilerde ise sırasıyla Gazi Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi öncü konumdadır.

Çalışma alanları bakımından, toplamda aile araştırmaları belirgin biçimde yüksektir. Zihinsel engellilerde ve "Engelli" kategorisinde aile araştırmaları baskındır. Bunu günlük işlerdeki becerilerle ilgili tezler izlemektedir. İşitme engellilerde dil-anlatım becerileri öne çıkmaktadır. Görme engellilerde matematik becerilerine ilişkin tezler öne çıkmaktadır. Coşkun vd. (2014), tezlerin üçte birinden fazlasının kavram ve beceri öğretimine yönelik olduğunu, oransal olarak daha az aile araştırmalarına yer verildiğini belirtmiştir. Bunun nedeni, Coşkun vd.'nin (2014) çalışmalarının yalnızca özel eğitimde yazılmış tezleri kapsamasından ve aradan geçen süre içinde eğilimlerin değişmiş olmasından ileri gelebilir. Anadolu Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinde yapılan lisansüstü tezlerin aile araştırması ile dil-anlatım becerisi kategorilerine yoğun biçimde odaklandığı görülmektedir. Ayrıca Anadolu Üniversitesinde kaynaştırma ve matematik eğitimi alanları da önemsenmiş görünmektedir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi günlük işlerde beceri, Marmara Üniversitesi ise yine aile araştırmalarına öncelik vermiştir. Gazi Üniversitesindeki tezler, aile araştırmaları, dil-anlatım becerisi, matematik eğitimi, günlük işlerde beceri, öğretmen araştırmaları, spor/spor eğitimi ve görsel sanatlar eğitimi gibi çeşitli alanlarda zengindir.

Öneriler

Bu araştırma Ulusal Tez Merkezinde izinli olan başlığında "engelli" ifadesi geçen ve konu olarak "eğitim ve öğretim" kategorisinde yer alan lisansüstü tezlerle sınırlandırılmıştır. Bu sınırlamaların dışında kalan tezler farklı araştırmalarda incelenebilir. Lisansüstü tezlerde olduğu gibi, engellilere yönelik eğitim ve öğretim konulu ülkemiz adresli ulusal ve uluslararası makalelerin ve bildirilerin de bibliyometrik analizi yapılabilir. Bu sayede konuyla ilgili alanyazın daha açık biçimde ortaya konabilir.

Engellilere yönelik lisansüstü sayılarında zamanla gerçekleşen artışın engel türlerindeki ve çalışma alanlarındaki eğilimler dikkate alınarak çeşitlenmesi sağlanabilir. Örneğin, oransal olarak daha az tez çalışması yapılmış olan alan eğitimi (fen eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, vb.) alanlarında çalışmalar artırılabilir. Ayrıca oransal olarak görme engellilerle ilgili çalışmaların sayısı artırılabilir. Üniversitelerin engelli çalışmalarını teşvik etmesi ve bünyelerinde lisansüstü tezler yapılmasını teşvik etmesi önemlidir. Kadın araştırmacıların yüksek lisans sonrası doktora çalışmalarına yönelmesi daha çok teşvik edilmelidir. Diğer yandan kadın araştırmacıların yüksek lisanstan doktora geçiş oranlarının oransal olarak artırılması gereklidir. Özel eğitim dışındaki bölüm ve ana bilim/bilim veya ana sanat/sanat dallarının özel eğitim bölümleriyle iş birliği içinde disiplinlerarası çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.

- Aksöz, E. O. & Yücel, E. (2020). Engelli turizmi alanındaki lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 388-404. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2020.319>
- Bülbül, M. Ş., Garip, B. & Özdemir, Ö. F. (2015). Using a force concept inventory test with visually impaired and blind students. *European Journal of Physics Education*, 6(3), 20-31.
- Cevizkaya, G., İlsay, S. & Avcıkurt, C. (2014). Turizm alan yazınında engelliler ile ilgili çalışmaların bibliyometrik profili (2000-2013). *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, 2, 101-108.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş. & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Durak, H., Gürler, G. & Öztürk, O. (2021, Eylül). *Engelli girişimciliği literatürünün bibliyometrik analizi: genel bir değerlendirme*. 6th International EMI Entrepreneurship & Social Sciences Congress’te sunulmuş bildiri, Aksaray.
- Durieux, V. & Gevenois, P. A. (2010). Bibliometric indicators: quality measurements of scientific publication. *Radiology*, 255(2), 342-351. <https://doi.org/10.1148/radiol.09090626>
- Ellegaard, O. & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact? *Scientometrics*, 105, 1809–1831.
- Ergün, M., Receptoğlu, E., Küçük, Z. A. & Oğuz, K. (2014). Türkiye’deki üniversitelerde eğitim denetimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre incelemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 25-40.
- Guner-Yıldız, N., Ayhan-Melekoğlu, M. & Tunç-Paftalı, A. (2016). Türkiye’de özel eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1076-1089. <https://doi.org/10.17051/io.2016.06677>
- Gülmez, D., Özteke, İ. & Gümüş, S. (2021). Uluslararası dergilerde yayımlanan Türkiye kaynaklı eğitim araştırmalarının genel görünümü: Bibliyometrik analiz. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 213-239. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9317>
- Huffman, M. D., Baldrige, A., Bloomfield, G. S., Colantonio, L. D., Prabhakaran, P., Ajay, V. S., ... & Prabhakaran, D. (2013). Global cardiovascular research output, citations, and collaborations: A time trend bibliometric analysis (1999–2008). *PLoS One*, 8(12), 7.
- Karkın, A. M. (2011). Müzik bilimleri alanında lisansüstü tezlerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(2), 143-149.
- Kılıç, C. (2021). Engellilere yönelik sosyal hizmet uygulamaları: bibliyometrik haritalama. *ETÜ Sentez İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*(5), 1-18. <https://doi.org/10.47358/sentez.2021.21>
- Lin, W. Y. C. (2012). Research status and characteristics of library and information science in Taiwan: a bibliometric analysis. *Scientometrics*, 92(1), 7–21.

- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 93-112. <https://doi.org/10.21560/spcd.03093>
- Öztürk, N. & Kurutkan, M. N. (2020). Kalite yönetiminin bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesi. *Journal of Innovative Healthcare Practices (JOINIHP)*, 1(1), 1-13.
- White, H. D. & McCain, K. W. (1998). Visualizing a discipline: An author co-citation analysis of information science, 1972-1995. *Journal of the American Society for Information Science*, 49(4), 327-356. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(19980401\)49:4<327::AID-ASIA>3.0.CO;2-4](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(19980401)49:4<327::AID-ASIA>3.0.CO;2-4)
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.
- Zhuang, Y. H., Liu, X. J., Nguyen, T., He, Q. Q. & Hong, S. (2013). Global remote sensing research trends during 1991–2010: a bibliometric analysis. *Scientometrics*, 96(1), 203–219.

Extended Summary

An important part of the educational work includes students who do not have any disability as the study group. Studies for the disabled are relatively low when compared to other educational studies (Guner-Yıldız, Ayhan-Melekoğlu and Tunç-Paftalı, 2016). Studies on education and training for the disabled are carried out in special education departments as well as in other departments and departments, albeit in limited numbers (for example; Bülbül, Garip and Özdemir, 2015). Therefore, studies for the disabled are not limited to academic studies carried out in special education departments.

The most recent bibliometric analysis study for postgraduate theses published in Turkey for special education was carried out in 2014 within the scope of 72 theses (Coşkun, DüNDAR and Parlak, 2014). The study in question was a study in the form of an analysis of the literature of eight years ago on education and training for the disabled, which was carried out in only one department. However, considering the time elapsed and the postgraduate theses made in other departments, it has become necessary to re-do the study in a more comprehensive manner. Therefore, the aim of this study is to determine the trends of postgraduate theses on education and training for the disabled in Turkey according to research topics and institutions.

Bibliometric analysis, including science mapping and narrow focus method, was performed. Ellegaard and Wallin (2015) state that bibliometric methods are used to provide quantitative analysis of written publications, and they say that this can be in the form of works by a particular author or bibliographies of national studies or studies on a particular topic. This research was conducted for science mapping purposes and adopted the narrow focus method.

"Permitted" graduate theses published until 2021 (including the year 2021) were searched with the keyword "disabled" in the thesis title section of the database of the National Thesis Center. The "Subject" part in the search section of the National Thesis Center was filtered, and it was determined that there were 461 postgraduate theses on "Education and Training". Therefore, the study was limited to the permitted graduate theses on "education and training", which were included in the database of the National Thesis Center between 1985-2021, with the phrase "disabled" in their titles.

As a result, the number of female researchers is higher than males in both master's and doctoral theses. However, proportionally, male researchers go on to doctorate at a higher rate. However, when we look at the gender of authors in different fields, males are dominant. The situation for postgraduate thesis authors on disabled people differs from those in other fields. The authors of the theses on education and training for the disabled are predominantly women. Although the rate of pursuing a doctorate has decreased proportionally, the predominance of women in both doctorate and master's programs is striking. Therefore, it can be said that the subject has been studied more by female researchers.

About one-fifth of the master's theses have been written on the subject. Approximately 30% of the master's theses in Turkey have been written as doctoral theses (Özaydınlık, 2014). This ratio shows that the number of doctoral theses in the field is below the general average. The first master's thesis on the field was made in 1985, and the first doctoral thesis was in 1986. The increase in the number of theses reached its peak in 2009 and 2019. Over time, the rate of doctoral theses in postgraduate theses is increasing.

Most of the postgraduate theses in the field were done at Gazi University. The first master's thesis was done at Hacettepe University, and the first doctoral thesis was done at Anadolu University. While studies on the subject have been continuing increasingly at Anadolu University since 1986, no thesis was done in Hacettepe University until the mid-2000s. Starting from the first half of the 90's, graduate theses have been started to be written on the related subject at Gazi University. Most of the other pioneering universities started to conduct theses on the subject as of the second half of the 90s. From 1985 to 2021, it is seen that Gazi University and Anadolu University have maintained their place in this study, which also deals with theses other than the special education department. The first special education teacher training program in Turkey started at Gazi University in the 1952-1953 academic year, but its life span was two years (Guner-Yıldız et al., 2016). The next first trial was started at Anadolu University in 1983 and continued then (Guner-Yıldız et al., 2016). In this context, the fact that these two universities have a more deep-rooted tradition of special education may explain their pioneering.

The total number of theses made in the Department of Special Education and its sub-branches is 189. This number constitutes approximately 41% of the total postgraduate theses on education and training for the disabled. When the "Unknown" category is removed, it is seen that the remaining theses are 222, which is 48.16% of the total. There are many studies on the subject in other departments other than Special Education. It is understood that researchers in other departments also have serious contributions and interests in studies for the disabled.

Most theses are about the mentally handicapped, and least theses are about the visually impaired. However, all but one of the theses made until 1993 are about the hearing impaired. In the following years, it is seen that the studies on the mentally handicapped have increased rapidly and become dominant. The first thesis in the "Disabled" category was done in 1996, and the first thesis about the visually impaired was in 1996. Especially after 2009, there is a decrease in the rate of theses related to the mentally disabled, while there is an increase in the studies on other types of disability. Gazi University for the visually impaired, Anadolu University and Ankara University for the hearing impaired, Gazi University and Selçuk University for the "Disabled" category, and Gazi University, Abant İzzet Baysal University, Marmara University, Anadolu University, Necmettin Erbakan University and Ankara University for the mentally disabled are the institutions that most theses were conducted, sequentially.

In terms of fields of study, overall family studies are significantly higher. Family studies are dominant in the mentally handicapped and the "Disabled" categories. This is followed by dissertations on skills in daily work. Language-expression skills come to the fore in the hearing impaired. Theses on mathematics skills in visually impaired people come to the fore. It is seen that postgraduate theses made at Anadolu University and Ankara University focus on family research and language-expression skill categories. In addition, inclusive and mathematics education fields seem to be important at Anadolu University. Abant İzzet Baysal University gave priority to daily skills, and Marmara University gave priority to family studies. The theses at Gazi University are rich in various fields such as family studies, language-expression skills, mathematics education, skills in daily work, teacher research, sports/sports education, and visual arts education.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmayı destekleyen herhangi bir kurum ya da kuruluş bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, bibliyometrik analiz çalışması türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Türk Eğitim Sisteminde Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçişte Bütüncül Bir Model Önerisi

Transition from Secondary Education to Higher Education in Turkish Education System: A Holistic Model

Güneş Korkmaz

Yazar Bilgileri

Güneş Korkmaz 
Dr., Özel Ege Lisesi,
gunes.korkmaz.gk@gmail.com

ÖZ

Ortaöğretim öğrencilerin üniversiteye ve dolayısıyla mesleki hayata yönlendirildiği son eğitim kademesidir. Yükseköğretim ise, bireylerin belirli bir mesleğe yönelik yeterliliklere sahip olması için yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle, ülkelerin özellikle ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sistemlerini bütüncül bir şekilde düşünmeleri, eğitim programları ve sınav uygulamalarını bu doğrultuda yapılandırmaları gerekir. Türkiye’de cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadarki süreçte, yükseköğretim kademesine geçişte sürekli değişikliğe gidilmiştir. Ancak bu uygulamaların çoğu sadece yükseköğretim kurumlarına giriş sınavlarına odaklanılarak gerçekleştirilmiş, ortaöğretim kademesi ile bütüncül bir şekilde yapılandırılmamıştır. Oysaki liseden üniversiteye uzanan bu süreç öğrencilerin gerekli akademik ve sosyal alt yapıyı geliştirebilmesi, yükseköğretime devam etme konusunda güdülenebilmesi ve meslek seçimi ile ilgili karar verebilmesi ile ilgili daha kapsamlı bir bakış açısı gerektirir. Bu araştırmanın amacı Türk eğitim sisteminde ortaöğretimden yükseköğretim kademesine geçişte kullanılabilecek bütüncül bir model önermektir. Önerilen bu modelin ortaöğretim ve yükseköğretim arasında bir köprü kurularak lise öğrencilerinin üniversite farkındalıklarının ve hazırbulunuşluklarının artırılması, eğitim programlarının dönüştürülmesi ve yükseköğretime geçişte esneklik sağlanması hususunda Türk eğitim sistemine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Ortaöğretim
Yükseköğretim
Lise
Eğitim Sistemi
Yükseköğretime Geçiş

Keywords

Secondary Education
Higher Education
High School
Education System
Transition to Higher Education

Makale Geçmişi

Geliş: 10.09.2022
Düzeltilme: 08.10.2022
Kabul: 10.10.2022

ABSTRACT

Secondary education is the last step through which students are led to university and thus to their professional lives. Higher education aims to raise individuals to have necessary qualifications for a particular profession. Therefore, countries should consider their university transition systems more holistically, and design their curricula and examination practices accordingly. In Turkey, since the establishment of the republic, there have been many changes in the transition from secondary to higher education, and most of these have focused only on the university entrance exams and were not aligned with the practices of secondary education. However, this process from secondary to higher education requires a more comprehensive perspective for the students to develop the necessary academic and social competences, to be motivated to continue higher education, and to make decisions about their career choices. This study proposes a holistic model for the transition from high school to higher education in Turkey. It is expected that this model will contribute to the Turkish education system by bridging the gap between secondary and higher education by increasing high school students’ awareness and readiness about higher education, transforming curricula used in secondary and higher education, and providing flexibility in transition to higher education.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Korkmaz, G. (2022). Türk eğitim sisteminde ortaöğretimden yükseköğretime geçişte bütüncül bir model önerisi. *TEBD*, 20(3), 996-1014. <https://doi.org/10.37217/tebd.1173547>

Giriş

Eğitim bireylerin ve toplumların geleceğinin belirlenmesinde rol oynayan en önemli unsurlardan biridir. Dolayısıyla, bireylere sunulan eğitim ülkelerin gelişmişlik düzeyini ve toplumsal, siyasi ve ekonomik bağlamda dünyadaki yerini belirler niteliktedir. Bu doğrultuda, ülkeler eğitim sistemlerini kendi hedefleri doğrultusunda çeşitli yaklaşımlar kullanarak inşa ederler. Bunlardan alanyazında en yaygın kullanıma sahip olanı educare ve educere yaklaşımlarıdır. Eğitim sözcüğünün kökenini oluşturan bu iki kavram görünüş ve telaffuz olarak benzerlik gösterse de birbirinden tamamen farklı anlamlara sahiptir. Educare yaklaşımı, bireyleri mevcut sisteme alıştırmayı tasarlar ve bireylerin bu sistemde çalışması için kendilerine bir vasfın kazandırıldığına dair bir diploma, sertifika ya da derece gibi yazılı bir onay verilmesi amacı taşır (Billington, 2003). Diğer bir deyişle educare bireylere bir meslek kazandırmak ile ilgilenir. Randall ve Good (2004) ise educare yaklaşımının var olan bilgiyi kullanarak bireyleri ebeveynlerinin bir kopyası haline getirmeyi, ezberci öğrenenler ve sadece ülkesine hizmet edecek iyi işçiler yetiştirmeyi amaçladığını belirtmiştir. Educere ise henüz bilinmeyen problemlere çözümler yaratacak ve karşılaşılabilecek değişimlere ayak uydurabilen, sorgulayan ve yaratıcı düşünen bireyler yetiştirerek yeni bir nesil oluşturmayı amaçlar. Bu yaklaşımda birey hayat boyu öğrenme sürecinde çeşitli fikir ve beceriler geliştirerek hem dünyayı hem de kendini keşfeder.

Yukarıda açıklanan iki yaklaşım ile küreselleşme, ülkeler arasındaki rekabet gibi unsurlar göz önünde bulundurulduğunda eğitimin bireylerin sadece bir diploma kazanarak meslek sahibi olması için değil, bilgiyi ve kendini keşfederek kendisi ve içerisinde yaşadığı topluma faydalı bir birey olması için tasarlanması gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Diğer bir deyişle eğitim tasarımı her iki yaklaşımın da kullanıldığı bir sistem oluşturularak gerçekleştirilmelidir. Ortaöğretimin öğrencilerin üniversiteye ve dolayısıyla mesleki hayata adım atmadan önceki son eğitim kademesi olduğu düşünüldüğünde ülkelerin özellikle ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sistemini iyi yapılandırması gerekir. Lise kademesinde öğrenim gören öğrencilerin üniversite eğitimi, yükseköğretim seviyesindeki ders içerikleri, farklı öğrenme ortamları ve sahip olmaları gereken yeterlilikler vb. hakkında erken yaşta farkındalık kazanmaları öğrenciler için hayati önem taşımaktadır. Bu amaçla, birçok ülke ortaöğretim ile yükseköğretim kademeleri arasında bir köprü kurmak, lise öğrencilerinde üniversite farkındalığı oluşturmak, öğrencilere yükseköğretim kademesindeki eğitimleri boyunca ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandırmak için farklı yaklaşımlar benimsemiş ve eğitim kademeleri arasındaki geçişleri bu doğrultuda belirlemiştir.

Bu araştırmada Türk eğitim sisteminde ortaöğretimden yükseköğretim kademesine geçişte kullanılacak kuramsal bir model önermek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, çalışmanın ilk kısmında Türkiye’de Cumhuriyet’ten günümüze kadarki süreçte uygulanan ortaöğretimden yükseköğretime

geçiş sistemindeki değişim incelenmiştir. İkinci kısımda, Türkiye’de ortaöğretim ve yükseköğretim kademesi arasında bir köprü kurmak için kullanılan uygulamalar üzerinde durulmuştur. Son olarak Türk eğitim sisteminde uygulanabilecek kuramsal bir model geliştirilmiştir. Bu modeldeki temel amaç çeşitli uygulamaların analiz edilerek farklı bir tasarım anlayışının ortaya konulmasıdır.

Türkiye’de Cumhuriyet’ten Günümüze Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Uygulamaları

İlköğretim ve ortaöğretimin zorunlu olduğu on iki yıllık bir süreç ile düzey ve sürelerine göre farklılık gösteren çeşitli yükseköğretim kademelerinden oluşan Türk eğitim sisteminde Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze kadar kademeler arası geçiş sisteminde de sürekli bir arayış söz konusu olmuştur. Cumhuriyet’in ilk yıllarında lise sayısının çok az olması ve günümüzle karşılaştırıldığında, eğitime talebin sınırlı sayıda olması nedeniyle, liseyi bitirenler lise bitirme sınavına ya da devlet olgunluk sınavı olarak adlandırılan bir sınava girmekte ve yükseköğretim kademesinde alacakları eğitime hazır olduklarını belgelemektedirler (Arslan, 2004; Atılgan, 2018). Lise bitirme sınavında başarılı olan öğrenciler lise mezuniyetlerini belgelendirerek bir diploma hakkı elde etmekteydi. Olgunluk sınavında ise, üniversite sayısının az olması nedeniyle, yükseköğretime girişte öğrencilere kolaylık sağlanmakta ve üniversiteler kendilerine başvuran öğrencileri sınavsız kabul etmekteydi (Demirbilek ve Levent, 2019). 1955 yılında ise lise bitirme ve olgunluk sınavları birleştirilerek “Devlet Lise Sınavı” adı verilen liseyi bitirmek için girilmesi gereken merkezi bir sınav haline getirilmiştir (Atılgan, 2018). Üniversitelerin öğrencileri olgunluk sınavları sonuçlarına göre sınavsız kabul etme dönemi, yükseköğretime talebin artması ve başvuran öğrencilerin fakülterlere ayrılan kontenjan sayısından fazla olması nedeniyle, yükseköğretim kademesine devam etmek isteyen öğrencilerin seçilmesi için her üniversite kendi sınavını yapmaya başlamıştır (Arslan, 2004).

Ancak yıllar içerisinde her üniversitenin ya da fakültenin kendi sınavını yapmasının çok fazla zaman alması nedeniyle, 1974 yılında “Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM)” kurulmuş, yükseköğretime öğrenci kabul işlemleri öncesi seçme sürecinin merkezi olarak yapılması kararlaştırılmış ve merkezi sınavlar 1981 yılına kadar bu kurum tarafından gerçekleştirilmiştir (Baş ve Kıvılcım, 2019; Gürbüz Türk ve Kıncal, 2018; Kılın ve Kalaycı, 2020). 1981 yılında ise bu kurum Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adıyla Yükseköğretim Kuruluna (YÖK) bağlanmış, iki kademeli bir seçme sınavı (ÖSYS-Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı) oluşturarak üniversiteye öğrenci alımında yürütücü konumuna geçmiştir. Sınavın ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) olarak adlandırılan birinci basamağında, sınavın ikinci basamağı olan ÖYS (Öğrenci Yerleştirme Sınavı) sınavına girebilecek öğrencileri belirlemek amaçlanmıştır. Bununla birlikte, ikinci basamağın amacı sınav sonuçlarına göre öğrencileri yükseköğretim programlarına seçmek ve yerleştirmektir. Ancak, 1987 yılında ÖSYS sınavı ÖSS ve ÖYS iki ayrı sınav olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu değişiklikle ÖSS sonuçları yalnızca seçme amacıyla değil, aynı zamanda bir kısım

yükseköğretim programlarına yerleştirme amacıyla da kullanılmıştır. Ayrıca, ÖYS sınavı sadece öğrencilerin alanlarına göre testleri cevaplaması için tasarlanmıştır (Gürbüzürk ve Kıncal, 2018). Bu değişikliklerle birlikte adayın yükseköğretim programlarına yerleştirilmesinde kullanılacak ağırlıklı puanlar da dikkate alınmaya başlamıştır. Adayın lise öğrenimi boyunca girdiği sınavlardan aldığı notların oluşturduğu ortaöğretim başarı puanı da belli bir katsayı ile çarpıldıktan sonra yerleştirilme durumuna göre ÖSS veya ÖYS puanlarına eklenerek kullanılmıştır (Demir, 2021; Köprülü, 2020).

1999 yılında ise ÖYS kaldırılarak sınav tek basamaklı hale getirilmiş ve üniversiteye girişte ÖSS esas alınmıştır. Aynı düzenlemede sınav sonucuna eklenecek ortaöğretim başarı puanının etkisi artırılmış ve adayların lisede öğrenim görmüş olduğu alanlara uygun yükseköğretim programlarına yönelmeleri için farklı katsayı uygulaması getirilmiş, meslek lisesi mezunları için ek puan uygulaması sürdürülmüştür (Demirbilek ve Levent, 2019). 2006 yılından itibaren geçilen uygulamada ise tek basamaklı sınav uygulamasına (ÖSS) devam edilmesine rağmen soruların bir bölümü, önceki yıllarda olduğu gibi ÖSS tipinde hazırlanmış bir kısmı ise tüm ortaöğretimde görülen ders içerikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır (Gürbüzürk ve Kıncal, 2018). 2010 yılından itibaren de yükseköğretime geçiş için yeni bir sınav sistemine geçilmiştir. Bu sistem de 2006 yılı öncesinde uygulanan sisteme benzer iki basamaklı bir uygulamadır. İlk basamak olan Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) öğrencilerin yükseköğretim kademesinde verilen eğitim için yeterlilik düzeyini, ikinci basamak olan Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) ise öğrencilerin ders düzeyinde bilgi ve yeteneklerini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu sistemde YGS-LYS sınavına giriş için bir baraj niteliği taşımaktadır (Atılgan, 2018). 2017 yılında da yükseköğretim geçişle ilgili bir sistem değişikliğine gidilmiş, 2018 yılında tek aşamalı olmakla birlikte farklı oturumlardan oluşan (Temel Yeterlilik Testi-TYT, Alan Yeterlilik Testi-ADT ve Yabancı Dil Testi-YDT) Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) uygulamasına geçilmiştir. Bu sistemde Türkçe, Sosyal Bilimler, Temel Matematik ve Fen Bilimleri alanlarından sorulan yer aldığı TYT tüm adaylar için zorunlu olmasına rağmen AYT ve YDT isteğe bağlıdır. Ancak, AYT ve YDT sınavlarından herhangi birine ya da her ikisine girmek isteyen bir öğrencinin, birinci oturum olan TYT sınavına girmesi gerekmektedir. Sözel, sayısal, eşit ağırlık ve dil puanı türündeki temel yeterlilik testinin yerleştirme puanına katkısı yüzde 40 iken alan yeterlilik testi ve/veya yabancı dil testinin katkısı ise yüzde 60 olarak belirlenmiştir (YÖK, 2018).

Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sistemi ile ilgili en son değişiklik ise 11 Şubat 2022 tarihinde yapılmıştır. Bu tarihte Yükseköğretim Kurulunun Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) ilişkin aldığı karar doğrultusunda, önlisans ve lisans programlarını tercihte sayısal (SAY), sözel (SÖZ), eşit ağırlık (EA) ve yabancı dil (DİL) puan türlerinde sınav puanı hesaplanması için uygulanmakta olan TYT puan türünde 150 puan almış olma şartı ile yerleştirme puanlarının hesaplanmasında TYT puan türü için 150, SAY, SÖZ, EA ve DİL puan türleri için 180 olan sınav puanı barajı uygulaması

kaldırılmıştır. Bununla birlikte, özel yetenek sınavıyla öğrenci alan yükseköğretim programlarına başvurabilmek için adayın TYT puanının hesaplanmış olması gerekliliği kaldırılmıştır. Bu durumda, özel yetenek sınavıyla öğrenci alan programlarda taban puan şartı aranıp aranmamasına, aranacak ise en az kaç puan almış adayların bu programlara başvurabileceklerine ilgili yükseköğretim kurumunun karar vereceği belirtilmiştir. Ayrıca, temel yeterlilik testinin 135 dakika olan sınav süresi 30 dakika artırılarak 165 dakika olarak güncellenmiştir (YÖK, 2022).

Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş ile ilgili yukarıdaki bilgiler incelendiğinde, Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze kadarki süreçte, yükseköğretim kademesine geçiş sürekli güncellenmiştir. Bu güncellemeler kimi zaman geçmiş dönemdeki uygulamalara geri dönüş şeklinde olmuş, kimi zaman ise sınav sistemlerinde değişikliğe gidilerek uygulanmıştır. Ancak bu uygulamaların çoğu sadece yükseköğretim kurumlarına giriş sınavlarına odaklanılarak gerçekleştirilmiş, ortaöğretim kademesi ile bütüncül bir şekilde yapılandırılmamıştır. Oysaki liseden üniversiteye uzanan bu süreç öğrencilerin gerekli akademik ve sosyal alt yapıyı geliştirebilmesi, yükseköğretime devam etme konusunda güdülenebilmesi ve meslek seçimi ile ilgili karar verebilmesi ile ilgili bütüncül bir bakış açısı gerektirir. Dolayısıyla, sadece ortaöğretime geçişte sınavlarında düzenleme yapmak ve ortaöğretim başarı puanını belirli bir yüzde ile sisteme dahil etmek yeterli değildir. Bu kapsamda, çalışmada model önerisi sunulmadan önce ortaöğretim ve yükseköğretim kademeleri arasında bir köprü kurmak amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar hakkında Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir.

Türk Eğitim Sisteminde Lise-Üniversite İş Birliği Protokolleri Kapsamındaki Uygulamalar

Türkiye'de bu kapsamdaki uygulamalar 07/09/2013 tarihli ve 28758 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine dayanılarak yürütülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu tür uygulamalarda genel olarak iki kurum arasında ortaklaşa çalışmalar yapmak hedeflenmiştir ve protokol süreleri 1 yıl ile 10 yıl arasında değişmektedir. Bu kapsamda, yükseköğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilgili kurumlarla projeler üretmek, kuruma eğitim materyalleri temin etmek, öğretmenlerin alanları ile ilgili mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak, öğrencilerin ve öğretmenlerin üniversitenin Araştırma-Geliştirme (AR-GE) merkezi, kütüphane ve laboratuvar hizmetlerini kullanabilmesini sağlamak hedeflenmiştir. Bu uygulamalar hem öğrenci hem de öğretmenler açısından çok değerli olmakla birlikte, uygulamaların çok az sayıda olması, sadece belirli şehirlerde yapılması ve pilot uygulamalar şeklinde olması eğitimde kapsayıcılık ilkesini olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı'nın protokol ve iş birlikleri sayfası (https://mtegm.meb.gov.tr/protokol_listesi.php) incelendiğinde birkaç uygulamanın ortaöğretim kademesinden yükseköğretime geçişte öğrencilere gerçek anlamda katkı sunduğu görülmektedir. Bu tür protokollere örnek olarak İstanbul Teknik

Üniversitesi (İTÜ) ile İTÜ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi protokolü, İstanbul Pendik Halil Kaya Gedik Metal Teknolojisi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile İstanbul Gedik Üniversitesi protokolü, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ile Kırşehir Sosyal Bilimler Lisesi ve Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesi arasında imzalanan protokoller verilebilir. Bu protokoller kapsamında yürütülen/yürütülecek çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

MEB mesleki ve teknik eğitimde üniversitelerle iş birliği kurmak için geliştirdiği modelde İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) ile 16 Ocak 2018 tarihinde bir protokol imzalayarak İTÜ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin kurulmasını sağlamıştır. Bu protokole göre, lisede sadece dört alanda (bilgi sistemleri, elektrik-elektronik, biyomedikal cihaz teknolojisi ve denizcilik) eğitim verilmekte, lisedeki İngilizce hazırlık sınıfında dersler İTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından yürütülmektedir. Ayrıca okul müdürü İTÜ öğretim üyeleri arasından belirlenmiştir ve ilgili derslerin bir kısmı İTÜ öğretim elemanları tarafından verilmektedir. En önemlisi, mezunların İTÜ'nün ilgili mühendislik bölümlerini kazanmaları durumunda yükseköğrenimleri sırasında kendilerine burs desteği sağlanmaktadır. Eğitim kapsamında İTÜ Teknokent öğrenci ve öğretmenler tarafından aktif bir şekilde kullanılabilir (Özer, 2018).

Benzer bir uygulama 2020 yılı Ocak ayında İstanbul Gedik Üniversitesi ile MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü arasında imzalanan mesleki eğitim iş birliği protokolüdür. Protokol İstanbul Pendik Halil Kaya Gedik Metal Teknolojisi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin Metal Teknolojisi ve Gemi Yapım alanının Kaynakçılık ve Gemi İnşa dalında öğrenim gören öğrencileri ve bu programda ders veren öğretmenleri kapsamaktadır. Kurumlar öğretim programlarının geliştirilmesinde ortaklaşa çalışmak, birlikte araştırma ve geliştirme (AR-GE) çalışmaları yürütmek, okulun öğrenci ve öğretmenlerinin üniversitenin AR-GE merkezi ve laboratuvarlarından faydalanmasını sağlamak protokol maddeleri içerisinde yer almaktadır. Ayrıca, okulu birincilikle bitiren öğrenciler ile kaynakçılık beceri yarışmalarında birincilik alan öğrencilere Gedik Üniversitesinde benzer bir programda öğrenim görmek istemeleri durumunda %100 burs desteği sağlanmaktadır (MEB, 2020).

Lise ve üniversiteler arasında imzalanan bir başka iş birliği protokolü ise 3 Şubat 2022 tarihinde Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ile Kırşehir Sosyal Bilimler Lisesi ve Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesi arasında Eğitimde imzalanmıştır. Bu protokol ile üniversitenin fakülte, yüksekokul ve laboratuvarlarından lise öğrencilerimizin faydalanması, öğretim görevlilerinin Kırşehir Sosyal Bilimler Lisesi ve Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesi'nde derse girmeleri ve lise öğrencilerinin üniversite hakkında farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır (MEB, 2022).

Bu gibi uygulamaların öğrencilerde yükseköğretim kademesinde verilen dersler ile ilgili farkındalık oluşturması, yükseköğretime geçişte kendilerine burs desteği ve ilgili üniversitenin tercih

edilmesi durumunda ayrıcalık sağlanması nedeniyle öğrencilerin motivasyonlarının artmasına yardımcı olacağı söylenebilir. Ayrıca, bilinçli bir şekilde bu liseleri hedeflemiş ve yükseköğretimde de aynı alanda bir programda öğrenim görmeyi düşünen öğrenciler için bu tür uygulamaların üniversite sınavına hazırlık sürecinde yaşayabilecekleri stres, kaygı vb. olumsuz durumları azaltmada önemli bir rol oynayacağı söylenebilir. Ancak bu iş birliği protokollerinin çoğunlukla mesleki ve teknik okullar ile gerçekleştirilmesi yerine diğer ortaöğretim kurumlarını da kapsayacak şekilde düzenlenmesi, daha fazla şehir ve kurumda uygulanması, yükseköğretime geçişte puan hesaplanmasına dahil edilmesi, vb. uygulamalar daha bütüncül ve kapsayıcı bir sistemin oluşturmasına olanak sağlayacaktır.

Türk Eğitim Sisteminde Uluslararası Eğitim Programları Kapsamındaki Uygulamalar

Türkiye’de bu kapsamdaki uygulamalar İleri Düzey Yerleştirme Capstone Diploma Programı (Advanced Placement Capstone Diploma Program-AP) ve Uluslararası Bakalorya Programıdır (The International Baccalaureate-IB). Uluslararası bu programlar Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı onaylı öğretim programlarıdır. Programlar arasında ders sayısı, içerik, ölçme-değerlendirme ve uygulama açısından birçok fark bulunmasına rağmen, özellikle yurtdışında bir yükseköğretim kurumunda öğrenim görmek isteyen öğrencilerin üniversiteye başvurularında birçok ayrıcalık (kabul, bursluluk, ders saydırma vb.) sunmaktadır (Conger, Kennedy, Long ve McGhee, 2019; Kolluri, 2018; Lam, 2021).

AP Capstone Diploma Programı Amerika Birleşik Devletleri’nde üniversitelerin akreditasyon ve yönetiminden sorumlu College Board (Yükseköğretim Kurulu) tarafından geliştirilmiş uluslararası bir eğitim programıdır. Bu program içerisinde üniversite düzeyinde farklı disiplinlerden toplam 38 ders bulunmakta ve ortaöğretim kademesindeki öğrencilere sunulmaktadır (Park, Caine ve Wimmer, 2014; Suldo, Shaunessy-Dedrick, Ferron ve Dedrick, 2018). Diploma programını tamamlamak için gerekli olan şartlar zorunlu AP Seminer (AP Seminar) ve AP Araştırma (AP Research) derslerinden üç ve üzeri puan almak (beş üzerinden) ve bu iki derse ek olarak öğrencilerin kendi seçecekleri dört dersten üç ve üzeri puan almaktır (Jagesic, Ewing, Feng ve Wyatt, 2020). Bu diplomayı almaya hak kazanan öğrenciler dünyadaki birçok üniversiteden kabul alma olanağına sahip olmaktadır. Ayrıca AP Capstone Diploması almayı düşünmeyen öğrenciler sadece üniversitede öğrenim görmek istediği program ile ilgili AP dersleri seçebilir ve bu derslerden yeterli puan aldıkları takdirde tercih edip kabul aldıkları üniversitede kredi olarak saydırabilmekte ve o derslerden muaf olabilmektedir. Özellikle Amerika Birleşik Devletlerindeki üniversiteler üniversite kabullerinde bu dersleri göz önünde bulundurmaktadır (Conger vd., 2019). Türkiye’de AP Capstone Diploma programını uygulayan toplam üç okul bulunmaktadır ve bu okulların tümü özel okullardır. Ancak Capstone Diploma Programı sunmayan Türkiye’de AP derslerini veren okul sayısı gün geçtikçe artmakta, devlet liselerindeki öğrencilerin de bu derslere olan ilgisi artmaktadır. 2022 yılı itibariyle AP dersi

vermeye yetkili okul sayısı 61'dir ve bu okullardan altısı devlet okuludur. AP dersleriyle ilgili Türkiye'deki bu yönelimle birlikte Türk üniversitelerinden bazıları da bu dersleri krediletmeye ve öğrencileri programdaki derslerden muaf olarak kabul etmeye başlamıştır.

IB programları dört temel programdan oluşmaktadır: (1) İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme-PYP, 3-12 yaş), (2) Orta Yıllar Programı (Middle Years Programme-MYP, 12-16 yaş), (3) Diploma Programı (Diploma Programme-DP, 16-19 yaş) ve (4) Kariyer Programı (Career-related Programme-CP, 16-19 yaş). Türkiye'de IB programı 103 özel okul, 11 devlet okulu olmak üzere toplam 114 okulda uygulanmaktadır. Bu kurumlardan 73 okul sadece ortaöğretim kademesi ile ilgili olan Diploma Programı'nı (DP) uygulamaktadır (IBO, 2022). IB diploma programı uygulanan okullardan mezun olan öğrencilerin üniversiteye geçişte çeşitli ayrıcalıklara (sınavsız geçiş, üniversitenin kabul kriterlerini sağlama, vb.) sahip olması, birçok Avrupa ülkesindeki üniversitelere başvuru yapabilmesi (Yıldırım-Seheryeli ve Gelbal, 2020) bu tür uluslararası eğitim programlarının Türkiye'deki eğitim sisteminde bir alternatif oluşturduğunu göstermektedir. Ancak bu programların çoğunlukla özel okullar tarafından uygulanıyor olması Türkiye'de eğitimde fırsat eşitsizliğinin artmasına sebebiyet vermektedir. Bu nedenle, Türkiye'de ortaöğretimden yükseköğretimde geçişte tüm ortaöğretim kurumlarının benzer şartlara sahip olduğu, kurum türüne göre (Anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi, vb.) ortaöğretim başarı puanı ve YKS sınavına ek olarak alternatif yöntemlerin de değerlendirmeye katıldığı daha bütüncül ve kapsayıcı bir modelin oluşturulması gerekmektedir.

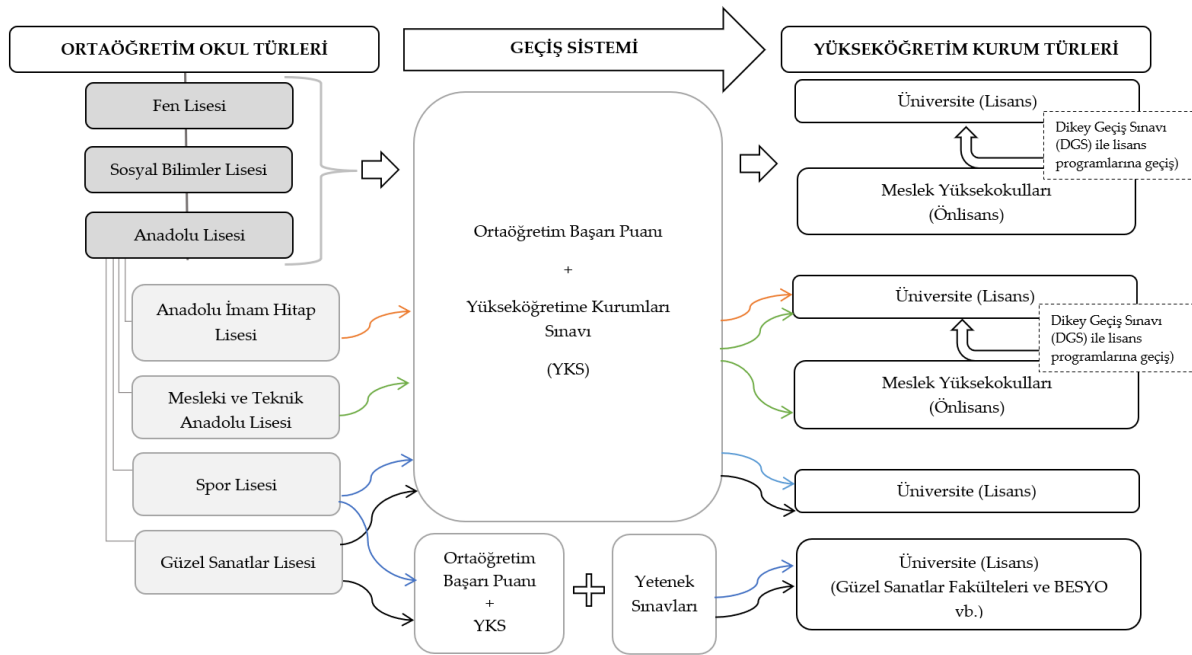
Model

Model doğrudan göremediğimiz ya da deneyimleyemediğimiz bir şeyi anlamlandırmamıza yardımcı olan zihinsel bir resimdir. Diğer bir deyişle, model, bir kuramın, bir sistemin ya da herhangi bir soyut olgunun şematik gösterimi olarak tanımlanabilir ve karmaşık süreçlerin daha basite indirgenerek görselleştirilmesi için kullanılır (Dorin vd.'den aktaran Mergel, 1998). Kridel ve Dolk (2006) ise modeli bir işin gerçekleştirilmesinde yol gösteren bir akış şeması olarak betimlemiştir. Bu çalışmada önerilen model ortaöğretim ve yükseköğretim kademesinin birlikte ele alındığı, yükseköğretim kademesine geçişte ortaöğretim başarı puanı ve yükseköğretim kurumları sınavı haricinde farklı uygulamaların da değerlendirmeye katıldığı bir sistem üzerine kurulmuştur.

Modelin Gerekçesi

Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sürecinde gerçekleştirilen tüm uygulamalar gelecek nesiller için büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sisteminde Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar süreçte yapılan değişiklikler, lise-üniversite iş birliği protokolleri ve uluslararası eğitim programlarıyla ilgili uygulamalar incelendiğinde, Türkiye'deki öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına girişte alternatif yollar aradığı görülmektedir. Özellikle 11 Şubat 2022 tarihinde yapılan değişiklikle, Yükseköğretim Kurulunun YKS'ye ilişkin aldığı karar

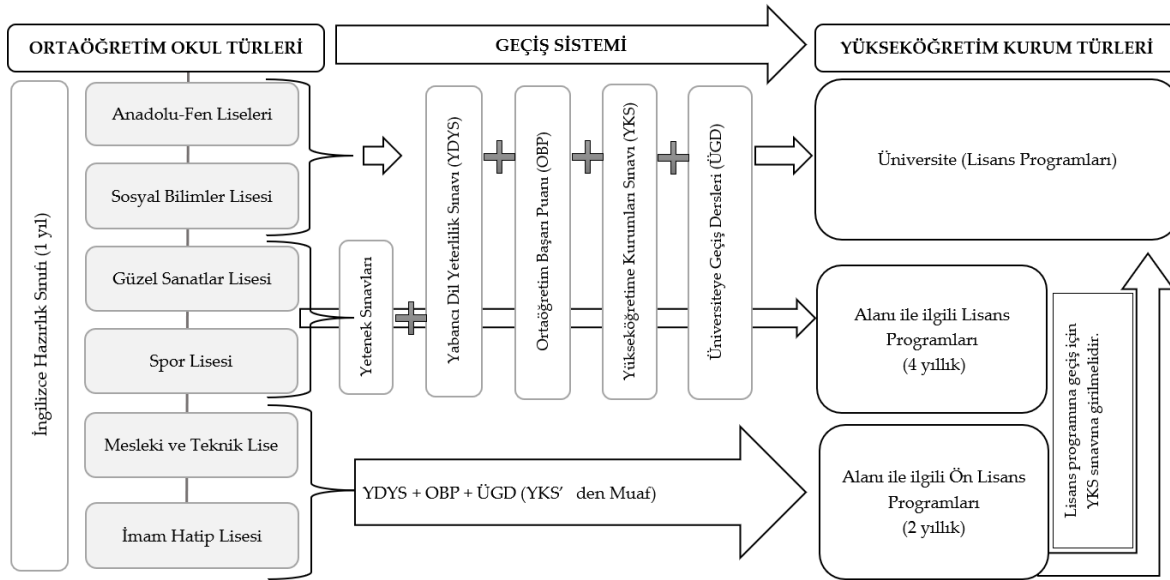
doğrultusunda, ön lisans ve lisans programlarını tercihte, tüm puan türlerinde geçerli olmak üzere, sınav puanı barajı uygulamasının kaldırılmış olması da yükseköğretime geçişte bir alternatif yöntemin oluşturulmaya çalışıldığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte, ortaöğretimden yükseköğretime geçişin sadece merkezi bir sınav ve ortaöğretim başarı puanı ile sınırlandırılmadığı bir sistemin oluşturulması hem öğrencilerin ortaöğretim kademesindeki eğitim sürecinde daha donanımlı bir altyapıya sahip olması hem de alternatif sistemlerle stres, kaygı gibi olumsuz psikolojik süreçlerden uzaklaşmasına olanak sağlayacaktır. Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte Türk eğitim sisteminde günümüzde uygulanan model Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Günümüz Türk Eğitim Sisteminde Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Sistemi

Şekil 1 incelendiğinde, Türk eğitim sisteminde genel olarak üç lise türünün olduğu, Anadolu liselerinin ise dört alt türde yapılandırıldığı görülmektedir. Benzer şekilde, yükseköğretim kurumları da ön lisans ya da lisans programlarından oluşmaktadır. Bununla birlikte, ortaöğretim kademesinden mezun olan öğrencilerin yükseköğretime geçişinde, lise türüne göre, farklı iki yöntem uygulandığı görülmektedir. Buna göre lise türlerinden bağımsız olmak üzere, yükseköğretime devam etmek isteyen tüm öğrenciler ortaöğretim başarı puanı ve merkezi sınavı puanına sahip olmak zorundadır. Bu öğrenciler, puanlarının yeterli olması koşuluyla, ön lisans ve lisans programlarına devam edebilirler. Ancak güzel sanatlar lisesi ve spor lisesi mezunları, eğer ortaöğretimde eğitim aldığı alanı ile ilgili bir fakültede öğrenim görmek istiyorsa, ortaöğretim başarı puanı ve merkezi sınav şartı haricinde, tercih edilecek üniversitenin yetenek sınavlarına katılmak zorundadır. Şekil 1’de yer alan sistem oldukça sadeleştirilmiş bir yapıya sahip olsa da farklı lise türlerinin sahip olduğu eğitim programlarının birbirinden farklı olduğu düşünüldüğünde, sadece ortaöğretim başarı puanı ve

merkezi sınav puanlarının değerlendirilmeye alınması öğrencilerin başarısını ölçmede yetersiz kalmaktadır. Ortaöğretim kurumlarını çeşitlendirmek yerine yükseköğretime geçiş sisteminde puanlamaya katılacak değerlendirme sistemlerinin oluşturulması ölçme-değerlendirme bakımından hem daha iyi sonuçlar verebilecek hem de öğrencilerin lise düzeyinde iken yükseköğretime hazırbulunuşluk ve farkındalıklarını arttıracaktır. Yükseköğretim sistemine geçişte önerilen model Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Türk Eğitim Sisteminde Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş için Model Önerisi

Şekil 2’de görüldüğü üzere, önerilen modelde ortaöğretim okul türleri, yükseköğretime geçiş sisteminde değerlendirmeye alınacak ölçütlerde değişikliğe gidilmiş, öğrencilerin ortaöğretimden mezun olduğu kurum türlerine göre farklı geçiş sistemleri önerilmiştir. Modelde yer alan öneriler (1) ortaöğretim sistemi ilgili işleyişi, (2) yükseköğretime geçiş sisteminde değerlendirme ölçütleri ile ilgili işleyişi olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

Modelin Ortaöğretim Sistemi ile İlgili İşleyişi

4+4+4 sisteminin son kademesi olan ortaöğretimde tüm liselerin ilk yılı yabancı dil hazırlık sınıfı olarak yapılandırılmalıdır. Bilindiği üzere, YKS içeriğinde TYT, AYT ve DİL sınavları bulunmaktadır; ancak yabancı dil testi isteğe bağlıdır. Bu nedenle, ortaöğretim kademesindeki öğrenciler yükseköğretimde yabancı dil ile ilgili bir programda eğitim almayacaksa, yabancı dil sınavına girmeyi tercih etmemektedir. Bu durum, ortaöğretimde kazanılması gereken yabancı dil yeterliliğinin bir ihtiyaç olmaktan çıkarılarak göz ardı edilmesine, önemsenmemesine yol açmamaktadır. Ancak bu öğrenciler yükseköğretim kurumlarına yerleştikten sonra birçok programda yabancı dil engeli ile karşılaşmaktadır. Bu bağlamda, tür farkı olmaksızın tüm ortaöğretim kademelerinde ilk yılın yabancı dil hazırlık sınıfı olarak yapılandırılması, öğrencilerin yabancı dil açısından daha donanımlı olmasına katkı sağlayacaktır. Bir yıllık yabancı dil eğitiminin ardından üç

yıl boyunca alınacak eğitimde de diğer derslerle birlikte yabancı dil derslerinin devam ettirilmesi önemlidir. Böylece, öğrencilerin yabancı dil öğrenimini ciddiye almaları sağlanacaktır.

Modelin Yükseköğretime Geçiş Sisteminde Değerlendirme Ölçütleri ile ilgili İşleyişi

Yükseköğretime geçiş sisteminde değerlendirme ölçütleri ile ilgili ortaöğretim başarı puanı (OBP) ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na (YKS) ek olarak farklı öneriler sunulmuştur:

1. Anadolu-fen liseleri, sosyal bilimler liseleri için lise mezuniyeti öncesinde (12. sınıf sonunda) girilecek yabancı dil yeterlilik sınavı (YDYS) ve üniversiteye geçiş derslerinden (ÜGD) alacakları puanların da yükseköğretime geçişte belli bir yüzdelik oranda değerlendirilmeye katılması gerekmektedir (ÜGD ile ilgili detaylı bilgi bu bölümün sonunda verilecektir). Özet olarak, Anadolu, fen ve sosyal bilimler liselerinden mezun olan öğrenciler YDYS ve YKS sınavlarına katılacak, OBP ve ÜGD puanları da değerlendirmeye alınacaktır.
2. Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi mezunları da Anadolu, fen ve sosyal bilimler liselerinden mezun öğrencilerin katıldığı YDYS ve YKS sınavlarına katılacak, OBP ve ÜGD puanları değerlendirmeye katılacaktır. Buna ek olarak, alanı ile ilgili lisans programlarında öğrenim görebilmek için tercih edecekleri üniversitelerin gerçekleştireceği yetenek sınavlarına da katılması gerekecektir. Bu değerlendirme sonuçları puan ortalamalarına göre, öğrenciler alanlarıyla ilgili lisans programlarına yerleştirilecektir. Günümüzde uygulanan sistemde, Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi mezunlarına tüm lisans programlarını tercih edebilme şansı tanınmış olsa da bu tür liselerden mezun öğrencilerin çoğunlukla alanı ile ilgili programları tercih ettikleri görülmektedir. Çünkü bu liseler beceriye dayalı eğitim vermektedir ve liseye girişte de öğrencileri yeteneklerine göre seçmektedir. Dolayısıyla, bu liseleri tercih eden öğrencilerin yükseköğretimde seçmek istedikleri program ve mezuniyet sonrasında yapmak istedikleri meslek ile ilgili bilinç düzeyleri yüksektir.
3. Mesleki ve Teknik lise ile İmam Hatip Lisesi mezunları ise YDYS sınavına girmeli, OBP ve ÜGD'den alacakları puanların ortalamasına göre, YKS'den muaf bir şekilde, ön lisans programlarını tercih edebilmeli ve bu puanlara göre tercihlerine yerleştirilebilmelidir. Bu öğrenciler, ön lisans programlarından mezun olduğu takdirde mesleklerini icra edebilmelidir. Ancak alanları haricinde bir lisans programında öğrenimlerine devam etmek istemeleri durumunda, YKS sınavının ilgili oturumlarına katılarak alanları ile ilgili lisans programlarını tercih edebilmelidir. Bu düzenlemenin nedeni, özellikle imam hatip liseleri ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin güzel sanatlar ve spor liselerindeki öğrenciler gibi ileride seçecekleri meslekler hakkında bilinçli olmalıdır.

Bununla birlikte, belirtilmelidir ki Türkiye’de toplam Anadolu lisesi sayısından fazla olan imam hatip lisesi sayıları tekrar gözden geçirilmeli ve bu sayılar ihtiyaca cevap verecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. Ayrıca, mesleki ve teknik liselerin sayısı arttırılmalı, ülkemizin kalkınmasına büyük katkı sağlayan bu liseler için öğrenciler teşvik edilmelidir.

4. Üniversiteye Geçiş Dersleri (ÜGD) olarak adlandırılan yeni oluşum ise, bu çalışmada “Türk Eğitim Sisteminde Uluslararası Eğitim Programları Kapsamındaki Uygulamalar” başlığı altında verilen uygulamalara benzer bir sistem olarak tanımlanabilir. Bu sistemde üniversite seviyesinde verilecek dersler ortaöğretim kademesindeki okul türleri, Bologna sürecinde belirlenen yükseköğretim düzeyleri ve Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (TYUYÇ) dikkate alınarak Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenmelidir. Sonrasında ise, bölgesel bazda üniversiteler belirlenerek verilecek derslerle ilgili olmak üzere, bölgede yer alan şehirlerde il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile iş birliği yapılarak, hazırlanan programın öğrencilere duyurulması sağlanmalıdır. Ortaöğretim öğrencileri, dönem başında, ileride öğrenim görmek istedikleri alanla ilgili belirlenen ders/dersleri seçerek dönem boyunca bu dersleri alabilmelidir. Üniversite düzeyinde verilen bu derslerin sınavlarından başarılı olunması durumunda öğrenci bir sonraki eğitim ve öğretim yılı için yeni bir “üniversiteye geçiş dersi (ÜGD)” seçebilmelidir. Eğer öğrenciler ortaöğretim süresi boyunca üç ya da daha fazla ders almış ve başarılı olmuş ise, ÜGD programına hangi üniversitede katıldığı gözetilmeksizin, bu puanlar yükseköğretim kademesine geçişte ortaöğretim başarı puanı ve yükseköğretim kurumları sınavı puanları ile değerlendirmeye katılmalıdır. Ayrıca, öğrencinin ÜGD dersini aldığı üniversiteden ilgili bir programı tercih etmesi ve o programa yerleştirilmesi durumunda, bu derslerden muaf olma fırsatı verilebilir. Örneğin; İzmir ilinde öğrenim gören bir lise öğrencisi aynı şehirde bulunan bir üniversiteden 10. sınıfta ÜGD Temel Bilgisayar Bilimleri, 11. sınıfta ise ÜGD Matematik 1 ve ÜGD Fizik 1 dersi almış ve başarılı olmuş; 12. sınıf sonunda yapacağı üniversite tercihlerinde aynı üniversitenin herhangi bir mühendislik programını tercih etmiş ve o programa yerleştirilmişse, üniversitede o derslerden muaf olabilir. Özet olarak, ortaöğretim kademesinde öğrenim gören bir öğrenci üniversite düzeyindeki ÜGD derslerini almış ve başarılı olmuş ise, bu durum öğrencinin yeterlilik düzeyinin yüksek olduğunun bir göstergesidir. Dolayısıyla, OBP ve YKS haricinde, önerilen ÜGD programı da yükseköğretime geçişte puanlama sistemine dahil edilmelidir. ÜGD’nin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgiler Şekil 3’te özetlenmiştir.

Üniversiteye Geçiş Dersleri (ÜGD)



Şekil 3. Üniversiteye Geçiş Derslerinin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye’de Cumhuriyet’ten günümüze ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sistemi, lise-üniversite iş birliği protokolleri ve uluslararası eğitim programlarıyla ilgili uygulamalar incelenmiş ve yükseköğretime geçiş sisteminde kullanılabilir bir model önerilmiştir. Bu çerçevede elde edilen veriler Türkiye’de yükseköğretim kurumlarına girişte alternatif yollar arandığını göstermektedir. Özellikle yıllar içerisinde yükseköğretime olan bireysel talebin artması öğrenci seçme ve eleme sisteminde birçok düzenlemeye gidilmesi gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Ancak bireylerin belirli bir mesleğe yönelik yeterliliklere sahip olması için yetiştirilmesini amaçlayan yükseköğretime geçişte öğrenci seçme yöntemi sadece merkezi olarak gerçekleştirilen YKS sınavı ve ortaöğretim başarı puanının ortalamaya katılmasıyla gerçekleştirilmemelidir. Bunun yerine, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde verilen eğitim arasında bir köprü kuracak, ortaöğretimden mezun olacak öğrencilerin daha bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayacak bir sistemin oluşturulması gerekmektedir. Bu amaçla bu çalışmada önerilen modelde ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin yabancı dil açısından daha donanımlı bir şekilde yetişmesine olanak sağlayan yabancı dil hazırlık sınıflarının oluşturulması (tüm lise türlerinde) ve ortaöğretimden mezun olurken yabancı dil yeterlilik sınavına girilmesi, YKS ve ortaöğretim başarı puanına ek olarak üniversiteye giriş dersleri adı altında oluşturulacak bir program dahilinde dersler alınması ve tüm bu uygulamaların

yükseköğretime geçişte kullanılacak değerlendirme puanı içerisinde kullanılması gibi öneriler üzerinde durulmuştur.

Önerilen model içerisinde yer alan Üniversiteye Geçiş Derslerinin (ÜGD) uygulanması için Yükseköğretim Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulacak programın YÖK ve MEB tarafından belirlenecek illerdeki ilgili yükseköğretim ve ortaöğretim kurumları tarafından pilot uygulamalar gerçekleştirilmesi gerekmektedir. İki akademik dönem boyunca sürecek bu uygulamalar ardından programın etkililiğinin belirlenerek daha fazla il ve kurumda gerçekleştirilmesi için gerekli adımlar atılmalıdır. Böylece, Türkiye’de hem Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda uygulanan uluslararası eğitim programlarına bağımlılık ortadan kalkacak hem de iki kurum arasında sürekli bir köprü kurulmuş olacaktır. Ayrıca, bu program sayesinde ortaöğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretim kurumları ve yükseköğretim yeterlilikleri hakkındaki farkındalıkları artırılmış olacaktır. Benzer şekilde, bu program dahilinde alınacak derslerden edinilecek puanların da üniversiteye geçişte ortalamaya katılarak değerlendirilme yapılması öğrencilerde yükseköğretime geçişle ilgili farklı bir güdülenme oluşturacak ve öğrencilerin ortaöğretim süreci sonucunda sadece tek bir sınava girecek olmalarının yarattığı stres azalacaktır. Bu modelde önerilen uygulamaların hayata geçirilmesi eğitim programlarındaki esnekliğine de katkıda bulunacaktır.

Kaynaklar

- Arslan, M. (2004). Eğitim sistemimizin kapanmayan yarası-yükseköğretime geçiş. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 37-51. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/219282> sayfasından erişilmiştir.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/egeefd.363268>
- Baş, G. & Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 639-667. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.8m>
- Billington, R. (2003). *Living philosophy: An introduction to moral thought*. New York: Routledge.
- Conger, D., Kennedy, A. I., Long, M. C. & McGhee, R. (2019). The effect of Advanced Placement science on students’ skills, confidence, and stress. *Journal of Human Resources*, 56(1), 93-124. <http://jhr.uwpress.org/content/56/1/93.full.pdf+html> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, A. (2021). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin üniversite ve meslek seçimini etkileyen faktörlerin tespiti: İstanbul ili Avrupa Yakası uygulaması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Demirbilek, M. & Levent, A. F. (2019). Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 57-79. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.586835>
- Gürbüzürk, O. & Kınca, R. Y. (2018). Türkiye'de yükseköğretime geçiş sürecinin analizi: gelişmeler, modeller ve uygulamalar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24, 33-54. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.147.3>
- Jagesic, S., Ewing, M., Feng, J. & Wyatt, J. (2020). AP Capstone Participation, High School Learning, and College Outcomes: Early Evidence. <https://eric.ed.gov/?id=ED603711> sayfasından erişilmiştir.
- IBO. (2022). Türkiye'de IB Okulları. <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/?SearchFields.Region=&SearchFields.Country=TR&SearchFields.Keywords=&SearchFields.Language=&SearchFields.BoardingFacilities=&SearchFields.SchoolGender=&SearchFields.ProgrammeDP=true> sayfasından erişilmiştir.
- Kılın, T. & Kalaycı, İ. (2020). İki darbe arası dönemde Türkiye'de üniversiteler (1960-1980). *Kafdağı*, 5(2), 191-211. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1444683> sayfasından erişilmiştir.
- Kolluri, S. (2018). Advanced Placement: The dual challenge of equal access and effectiveness. *Review of Educational Research*, 88(5), 671-711. <https://doi.org/10.3102%2F0034654318787268>
- Köprülü, G. (2020). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi puanlarının yükseköğretim kurumları sınavını yordama gücü*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kridel, D. & Dolk, D. (2006). A self-service automated targeting portal: an example of model as a service. *Faculty and Researchers*. https://calhoun.nps.edu/bitstream/%20handle/10945/62022/WDSI_2009_KreidelDolk_cr039.pdf?sequence=1&is%20Allowed=y sayfasından erişilmiştir.
- Lam, J. (2021). *Closing the opportunity gap in the advanced placement program*. (Doctoral dissertation). <https://www.proquest.com/openview/209503a958f76e9f4c4ce1555e0da05e/1?pq-origsite=scholar&cbl=18750&diss=y> sayfasından erişilmiştir.
- Mergel, B. (1998). *Instructional design and learning theory*. <https://etad.usask.ca/802papers/mergel/brenda.htm> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020). T. C. Millî Eğitim Bakanlığı, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ile İstanbul Gedik Üniversitesi, Gedik Eğitim ve Sosyal Yardım Vakfı ve Gedik Kaynak Sanayi ve Ticaret

- A.Ş. arasında mesleki eğitim iş birliği protokolü. https://mtegm.meb.gov.tr/upload/meb_protokol/2020_0930_212_3-gedik-protokolu-ocak-2020.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2022). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. <http://kirsehir.meb.gov.tr/www/egitimde-is-birligi-protokolu-imzalandi/icerik/2095> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, M. (2018). 2023 Eğitim vizyonu ve mesleki ve teknik eğitimde yeni hedefler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 425-435. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.284>
- Park, K., Caine, V. & Wimmer, R. (2014). The experiences of advanced placement and international baccalaureate diploma program participants: A systematic review of qualitative research. *Journal of Advanced Academics*, 25(2), 129-153. <https://doi.org/10.1177%2F1932202X14532258>
- Randall, B. & Good, J. W. (2004). Educare and educere: Is a balance possible in the educational system? *Educational Forum*, 68(2), 161-168. <https://doi.org/10.1080/00131720408984623>
- Suldo, S. M., Shaunessy-Dedrick, E., Ferron, J. & Dedrick, R. F. (2018). Predictors of success among high school students in advanced placement and international baccalaureate programs. *Gifted Child Quarterly*, 62(4), 350-373. <https://doi.org/10.1177%2F0016986218758443>
- Yıldırım-Seheryeli, M. Y. & Gelbal, S. (2020). Practices and opinions of teachers working at public, private and International Baccalaureate schools on measurement and evaluation. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 10(1), 221-260. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2020.008>
- YÖK. (2018). Yükseköğretim kurumları sınavı ile ilgili sıkça sorulan sorular ve cevapları. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/yuksekogretim_kurumlari_sinavi_sss_ve_cevapları_puan_turleri_ile.pdf sayfasından erişilmiştir.
- YÖK. (2022). Yükseköğretim Kurulu'nun yükseköğretim kurumları sınavına (YKS) ilişkin aldığı kararlar. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/yok-ten-yks-ye-iliskin-kararlar.aspx> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Education is one of the most important factors that play a role in determining the future of individuals and societies. Therefore, the education offered to individuals determines the level of development of countries and their place in the world within the social, political, and economic context. Thus, countries build their education systems using various approaches and strategies in line with their own goals. The most common approaches in the literature are educare and educere. Although these two concepts, which form the origin of the word "education", are similar in pronunciation, they have completely different meanings. The educare aims to familiarize individuals

with the existing system and provide them with certification such as a diploma. And it shows that individuals have gained a qualification to work in this system (Billington, 2003). Randall and Good (2004) states that *educare* aims to make individuals a copy of their parents by using existing knowledge, to train individuals as good workers who will only serve their country. *Educere*, on the other hand, aims to create a new generation by raising individuals who will create solutions to as-yet-unknown real-world problems and can keep up with the changes to be encountered, inquire, and think creatively. In this approach, the individuals discover both the world and themselves by the development of certain knowledge, skills, and competencies in the lifelong learning process.

Secondary education is the last step through higher education which aims to raise individuals to have the necessary qualifications for a particular profession in their future lives. Therefore, the transition system designed for the transition from secondary to higher education is of great importance for high school students. Thus, countries should consider their university transition systems more holistically and design their curricula and examination practices accordingly. In Turkey, since the establishment of the republic, there have been many changes in the transition from secondary to higher education, and most of these changes have focused only on the university entrance exams and were not aligned with the practices carried out in secondary education. However, this process from secondary to higher education requires a more comprehensive perspective for the students to develop the necessary academic and social competencies, to be motivated to continue higher education, and to make decisions about their career choices.

This study proposes a holistic model for the transition from high school to higher education in Turkey. The first part of this study deals with the change in the transition system from secondary education to higher education, which has been implemented in Turkey from the establishment of the Turkish Republic to the present. In the second part, the applications used to build a bridge between secondary and higher education in Turkey are analyzed. The proposed model includes suggestions for (1) the current secondary education system and (2) the evaluation criteria in the transition to the higher education system.

The model suggests that the first year of all high schools should be structured as a preparatory class which focuses on only learning a foreign language. As it is known, the university entrance exam, which is called YKS in Turkey, includes TYT (core proficiency test), AYT (subject matter proficiency test) and DİL (foreign languages) exams; however, the foreign language test is optional. In other words, not everybody who takes university entrance exams should answer the questions in the foreign languages section. For this reason, students at the secondary education level do not prefer to take the foreign language exam if they are not going to study a foreign language program in higher education. This situation indirectly causes problems with their foreign language proficiency levels. To

illustrate, after admission to any programs in higher education institutions, students encounter foreign language barriers. In this context, structuring the first year as a foreign language preparatory class in all schools at secondary education level will contribute to better student competencies in terms of foreign language. In all types of high school, the scores the students will get from the foreign language proficiency exam to be taken before high school graduation (at the end of 12th grade) must also be included in the evaluation criteria in the transition to higher education.

University Transition Courses (UTC) is a new curriculum framework that is proposed in the model, and it illustrates a system similar to the practices carried out in international baccalaureate (IB) and advanced placement (AP) programs. In this framework, the courses to be given at the university level should be determined by the Higher Education Council in Turkey by considering the types of schools at the secondary education level, the higher education levels determined in the Bologna process and the Turkish Higher Education National Qualifications Framework. Universities should be determined on a regional basis, and this framework should be announced to the students in cooperation with the provincial and district national education directorates in the region, regarding the courses to be given. Secondary education students should be able to take these courses throughout the semester by choosing the determined course/courses related to the field they are planning to study at university. In case of success in the exams of these courses given at the university level, the students should be able to choose a new "university transition course" for the following academic year. If students have taken three or more courses during their secondary education and have been successful, regardless of which university they attended, these scores should be included in the evaluation with the secondary education success score and higher education institution exam scores in the transition to higher education level. In addition, if the students are admitted to a related program at the university, they may be given the opportunity to be exempted from these courses. For example, if a high school student studying in Izmir takes UGD Basic Computer Science in the 10th grade, and UGD Mathematics 1 and UGD Physics 1 courses in the 11th grade from a university in the same city and was successful, and they decide to study in the engineering field at the same university, they may be exempted from those courses when they have started that program at that university. In summary, if a secondary school student has taken university-level UGD courses and has been successful, this indicates that the student's level of proficiency is high. Therefore, apart from OBP and YKS, the proposed UGD program should also be included in the evaluation criteria of the system for transition to higher education.

The implementation of this model will rule out the dependency on international curricula implemented in many schools in Turkey, and a permanent bridge will be established between Higher Education Council and Ministry of National Education in Turkey. In addition, thanks to the model

proposed in this study, students' awareness and readiness level about higher education institutions will increase. Furthermore, students' stress caused due to taking only one exam at the end of the secondary education process will be reduced. The implementation of the practices suggested in this model will also contribute to the flexibility of the curriculum.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmayı destekleyen herhangi bir kurum ya da kuruluş bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Çalışmada ilgili alanyazında var olan çalışmalardan yararlanılarak kuramsal bir model önerilmiştir. Dolayısıyla, etik kurul izni gerektirmemektedir.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Etkililiği Algıları ile Okul Terki Düşüncelerinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

Examination of Secondary School Students' Perceptions of School Effectiveness and Their Thoughts on Dropout: A Mixed Method Research

Hena Altun, Gamze Nur Yüksel, Yurdagül Günel

Yazar Bilgileri

Hena Altun
Trabzon Üniversitesi,
Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık,
hena_altun21@trabzon.edu.tr

Gamze Nur Yüksel
Uzm, Trabzon Üniversitesi,
Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık,
gmze.yksell@gmail.com

Yurdagül Günel
Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon
Üniversitesi, Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık,
yurdagulgunal@hotmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeylerini belirlemek ve okul etkililiği algı düzeyleriyle ilişkili olarak okul terkine yönelik düşüncelerini incelemektir. Araştırma, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen olarak yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verileri, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Van ve Trabzon ilindeki 286 8. sınıf öğrencisinden "Okul Etkililiği Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" uygulanarak toplanmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin okul etkililiği algıları yüksek bulunmuştur. Okul etkililiği algıları, bulunan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırmanın nitel katılımcıları, nicel analiz sonuçlarına bağlı olarak ölçekten düşük ve yüksek puan alan ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerini temsil eden 10 kişiden oluşmaktadır. Nitel veriler, belirlenen öğrencilerin okul etkililiği algılarının, okul terkine ilişkin düşüncelerine etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Okul etkililiği düşük çıkan öğrencilerin okul ortamındaki ilişkileri saygısız ve saldırgan olarak betimlediği, adaletsiz tutum ve kıyaslamaya dayalı davranış biçimleri ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Eğitim ortamındaki başarı değerlendirmelerinin etkili ve yeterli olmadığı, okul ortamının güvenli ve temiz olmadığı ve öğrenciler için belirlenen hedeflerin eksik algılandığı görülmüştür. Okul ortamına ilişkin olumsuz betimlemelerin varlığına rağmen öğrencilerin okul terkine sıcak bakmadıkları ve öğrenim hayatlarına örgün eğitimden devam etmek istedikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Okul Etkililiği
Okul Terki
Ortaokul Öğrencisi
Karma Yöntem

Keywords
School Effectiveness
Dropout
Middle School Student
Mixed Method

Makale Geçmişi
Geliş: 04.07.2022
Düzeltilme: 28.09.2022
Kabul: 12.10.2022

ABSTRACT

This study aims to determine secondary school students' perception levels of school effectiveness and to examine their thoughts on school dropout concerning school effectiveness perception levels. The research was carried out as an explanatory sequential design, one of the mixed-method designs. The quantitative data of the study were collected from 286 (8th grade) students in Van and Trabzon by applying the "School Effectiveness Scale" and "Personal Information Form". Consequently, students' perceptions of school effectiveness were found to be high. School effectiveness perceptions differed significantly according to the type of school they attended. The qualitative participants of the research consist of 10 people representing secondary school and imam hatip secondary school students who got low and high scores from the scale, depending on the results of the quantitative analysis. Qualitative data were obtained through semi-structured interviews in order to examine whether the perceptions of school effectiveness of the designated students have an impact on their thoughts about leaving school. It was stated that the students with low school effectiveness described the relationships in the school environment as disrespectful and aggressive, and they encountered unfair attitudes and behaviors based on the comparison. It has been seen that the evaluations of success in the educational environment are not effective and sufficient, the school environment is not safe and clean, and the goals set for the students are perceived as inadequate. Despite the presence of negative descriptions of the school environment, it has been found that the students do not prefer leaving school and want to continue their education life in formal education.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Altun, H., Yüksel, G. N. & Günel, Y. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları ile okul terki düşüncelerinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *TEBD*, 20(3), 1015-1043. <https://doi.org/10.37217/tebd.1140661>

Giriş

Kurumlar buldukları toplumların imkânlarını çeşitli ürün ve hizmetlere çeviren örgütsel yapılardır (Şenel ve Buluç, 2016). Tarih boyunca insanların bir araya geldiklerinde ortaya çıkardıkları sosyal, kültürel, siyasi ve teknolojik değişim ve gelişimlerinin kuruma bağlı olduğu söylenebilir. Toplumsal hayatın içerisinde oldukça önemli olan kurumlardan biri de okullardır. Eğitim-öğretim faaliyetleri ile değerler ve mevcut bilgilerin nesilden nesile aktarımında rol oynayan okullar toplumların geleceğini şekillendirmektedir. Okullara düşen bu önemli görev dolayısıyla içerisinde geçirilen zamanın etkili ve verimli olması gerekmektedir. Toplumun geleceğini inşa edecek olan çocuk ve gençlerin hayatlarının önemli bir kısmını okullarda geçirdikleri göz önüne alındığında okullar, toplumdaki diğer kurumlar kadar etkili olmak zorundadır (Çelik, 1991).

Etkililik tanım olarak önceden belirginleştirilmiş amaçlara ulaşma düzeyi şeklinde açıklanabilir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bu tanımdan hareketle söylenebilir ki bir davranış istenilen hedefe ulaştığı müddetçe etkilidir. Aynı şekilde bir kurum olarak okul da hedeflerini gerçekleştirebildiği ölçüde etkili olarak kabul edilir. Etkili okullar güvenli ve düzenli çevreye sahip olma, güçlü öğretimsel lider tarafından yönetilme, öğrencilere öğrenmede fırsat eşitliğinin sağlanması, yüksek başarı beklentisi ve öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi gibi özelliklere sahiptir (Edmonds, 1979). Bu beş özelliğin yanı sıra açık ve belirgin amaçlara odaklanan misyon ile veli okul ilişkisi de etkili okulların özellikleri olarak görülmüştür (Lezotte, 2001).

Etkili okul kavramının ortaya çıkmasında bütün okulların temelde aynı programı kullanmasına rağmen hepsinin çok çeşitli sonuçlar elde etmesi etkili olmuştur. Etkili okullar, mevcut kaynakları etkili ve verimli şekilde kullanarak öğrenci başarısında fark yaratır. Çok fazla kaynağa ve imkâna sahip olmak bir okulu etkili kılmaz. Mevcut kaynaklardan olabilecek en yüksek düzeyde verimi sağlayan okullar etkilidir (Helvacı ve Aydoğan, 2011; Yıldırım, 2015).

Şimşek'e (2003) göre okulların başlangıçtaki girdileri ve elde edilen sonuçlar, kullanılan öğretim programı, okul ve ders içi yaşantılar, okulun fiziki koşullarının etkileşiminin verimlilik derecesi okul ve eğitim süreçlerinin etkililiğinin göstergesidir. Etkili bir örgüt olarak okul, amaçlanan hedefler doğrultusunda öğrenci davranışlarında olumlu sonuçlar elde etmeyi içerir (Ertürk ve Memişoğlu, 2018).

Okulların varoluş gerekçeleri ve varlıklarını devam ettirebilmeleri öğrencilere bağlıdır (Başaran, 2000). Bir örgüt olarak okulun temel hedeflerinden biri öğrencilerin örgün eğitime etkin şekilde devam etmelerini sağlamaktır (Nejat, Çetin ve Doğan, 2019). Öğrenciler, çeşitli nedenler ile örgün eğitime devam etmediklerinde bu durum okul terki olarak adlandırılır. Okul terkinin nedenleri incelendiğinde bireysel ve kurumsal faktörler göze çarpmaktadır. Bireysel nedenler; geçmiş eğitsel yaşantılar, akademik performanslar, öğrenmeye ilişkin tutum ve davranışlardan oluşurken kurumsal

faktörler aile, okul ve toplumdan kaynaklanır (Rumberger ve Lim, 2008). Okul terkinin kurumsal nedenleri etkili okul kavramıyla da ilişkili görülmektedir. Ebeveynlerin okula yönelik tutumları, öğrenciye uygun eğitsel beklenti oluşturma, aile ve okul arasındaki iş birliği gibi olumlu uygulamalar okul terki riskini düşürmektedir (Rumberger ve Lim, 2008).

Okulun kaynakları, yapısal özellikleri ve uygulamaları okul etkililiğiyle ilişkili olduğu kadar okul terkiyle de doğrudan ilişkilidir. Fiziksel olanaklar, yeterli ve nitelikli öğretmen sayısı ve öğrenci profili okul terki riskini azaltmaktadır. Okuldaki öğrenci-öğretmen, öğretmen-okul idaresi gibi ilişkiler etkili okul ortamının oluşumunda ve okula bağlılığı arttırmada önem taşımaktadır (Chistle, Jolivette ve Nelson, 2007; Stearns ve Glennie, 2006). Nitekim öğretmen ve idarecileriyle problem yaşayan öğrencilerin bu nedenler ile okulu terk ettikleri bilinmektedir (Gözübüyük-Tamer, 2014; Yüksel, 2019). Okul terkiyle ilişkili faktörlerden biri de topluluklardır. Topluluklar sosyal ilişkiler ve çeşitli rol modeller sağlaması açısından öğrencilerin okul içi ve okul dışı faaliyetlerinde önemlidir (Rumberger ve Lim, 2008). Topluluğun sosyo-ekonomik düzeyinin olumlu ya da olumsuz etkisi okul terki oranlarına da yansımaktadır (Liu ve Alison-Zhou, 2009; Lundetre, 2011). Kız çocuklarının okutulmak istenmemesi, uzak okullarda öğrenim görmelerine izin verilmemesi, erkek öğrencilerin aile ekonomisine katkıda bulunmak zorunda bırakılması, mevsimlik göç ya da dini kısıtlamalar gibi engellerin okul terkiye neden olduğu bilinmektedir (Karacabey, 2016; Yüksel, 2019).

Türkiye’de okul terki; vefat eden, yurt dışına çıkan, açık öğretime kayıtlı olan, iki yıl üst üste sınıf tekrarı yapan ya da öğrenim hakkını kullanmayan bireyleri kapsamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2013). Halen yürürlükte olan 12 yıllık zorunlu eğitim uygulaması söz edilen durumlar dışında öğrencilerin okulu bırakmalarına izin vermemekte ancak ikinci kere sınıf tekrarı yapan ya da okula devam etmeyen öğrenciler doğrudan açık öğretime yönlendirilmektedir. Bunun yanında koşulsuz olarak açık öğretime geçiş hakkı da okul terkiyi yasallaştırmaktadır (Yüksel, 2019). 2009-2010 eğitim öğretim yılında %11,8 olan okul terki oranı 2010-2011 yılında %15,94’e yükselmiştir (MEB ve UNICEF, 2013). 2012 yılında yürürlüğe giren 12 yıllık zorunlu eğitim ile birlikte okul terkiye ilişkin herhangi bir çalışmanın yapılamadığı görülmektedir. Bu durumun okul terkinin alanyazındaki yerini açık öğretime geçişe bırakmasından kaynaklandığı açıktır.

2021-2022 eğitim istatistikleri incelendiğinde açık ortaokula devam eden öğrenci sayısı 128.433; açık liseye devam eden öğrenci sayısı ise 1.452.331 olarak belirlenmiştir (MEB, 2021). Türkiye’de açık öğretime geçiş ile ilgili yapılan çalışmalar, öğrencilerin büyük bir kısmının dokuzuncu sınıfta daha okula gelmeden açık öğretime geçtiğini ya da kaydının açık öğretime geçmesini beklediğini göstermektedir (Çuhadar-Öncü, 2017; Karacabey, 2016). Bu öğrencilerin yanı sıra yapılan nitel araştırmalar bazı öğrencilerin de okula gitmek istememe, okumak istememe gibi nedenler ile

okulu terk ettiklerini göstermektedir (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Karacabey, 2016; Yüksel, 2019). Bu durum okul terki durumunu lise kademesinde gerçekleşmiş gibi gösterse de ortaokuldan itibaren sürdürülen bir düşüncenin sonucu izlenimi uyandırmaktadır.

Ülkelerin eğitim sistemlerinin işleyişine ve eğitim şartlarına dair en öncelikli işaretlerden biri okul terki oranıdır. Okulu bırakmanın yüksek olması, ülkedeki eğitim sisteminin mevcut şartlarının kısıtlı ya da sorunlu olduğunu gösterir (Tırpancioğlu, 2019). Okul terki eğitim sistemindeki amaçlara ulaşmaya engel teşkil etmesi bakımından da etkili okul kavramını olumsuz etkilemektedir (Karacabey ve Boyacı, 2018). Okul terki, sistemlerin verimsizliğini gösterirken eğitimin amaçlarından olan öğrencinin ilgi ve becerilerini iyileştirmek; ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve davranışı kazandırmak; öğrencileri geleceğe hazırlamak ve öğrencileri mutlu kılarak toplumun refahına katkı sağlamak gibi kazanımların birçoğunun gerçekleşmemiş olduğu anlamına gelir (González-Rodríguez, Vieira ve Vidal, 2019; Tırpancioğlu, 2019).

Okul terkine yönelik önleyici çalışmaların yapılması ve örgün eğitimin cazip kılınması toplumun refahını, bütünlüğünü ve devamlılığını sağlamak açısından büyük önem arz eder (Tezcan, 2015). Nitelikli iş gücü ihtiyacının karşılanması, devletlerin eğitim için ayırdıkları bütçenin boşa gitmemesi, toplumsal anlamda yaşanan suç oranlarının azaltılması gibi refah düzeyini arttırmak etkili eğitim ortamlarının oluşturulması ve okul terkinin önlenmesi ile mümkündür (Campbell, 2003; Sweeten, 2006). Bu bağlamda okul etkililiğinin değerlendirilmesi, okul terki oranlarının azaltılması ve öğrencinin örgün eğitime etkin katılımının sağlanması açısından önleyici çalışmalardan olabilir. Bu doğrultuda, bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeyleri ile okul terkine ilişkin düşünceleri incelenecektir. İki aşamalı açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılacak ve süreç öncelikle nicel verilerin toplanması, ardından da nicel sonuçların geniş kapsamlı nitel veriyle desteklemesini içerecektir. Alanyazın incelendiğinde okul etkililiği ve okul terki kavramının sınırlı sayıda çalışmada ele alındığı görülmüştür. Alanyazındaki çalışmaların genellikle nitel yöntem ile yapıldığı ve okul terki önleyebilmek amaçlı bir okulu etkili kılacak faktörlere ilişkin okul müdürlerinin görüşlerine başvurulduğu görülmüştür (Nejat vd., 2019). Araştırmamızda karma yöntem kullanmamızın nedeni etkili okul ve okul terki kavramlarının alanyazında yalnızca nitel ya da yalnızca nicel çalışmalar kapsamında ele alınmış olmasıdır. Karma yöntem tasarımı ile araştırmamız, alanyazındaki boşlukları doldurmaya imkân sağlarken okul etkililiği ve okul terki arasındaki bağlantıları derinlemesine ortaya koyacaktır. Çalışmanın ilk aşaması olan nicel aşamasında öğrencilerin okul etkililiği algılarını belirlemek amacıyla Okul Etkililiği Ölçeği uygulanarak, Van ve Trabzon ilindeki ortaokul öğrencilerinden veriler toplanmıştır. İkinci aşamada, nicel araştırma sonuçlarına bağlı olarak seçilen ortaokul ve imam hatip ortaokulu olmak üzere iki farklı grubu temsil eden 10 kişi ile belirlenen okul etkililiği algılarının, okul terki durumuna etkisi olup olmadığını

incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla çalışmanın ilk aşamasında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeyleri, alt boyutlarına (Veli Okul İlişkisi, Öğretimsel Liderlik, Düzenli ve Güvenli Çevre, Yüksek Başarı Beklentisi, Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi, Öğrenme Fırsatı) göre nasıldır?
3. Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları bulunulan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları dersane ya da etüt merkezine gitmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada karma araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Karma araştırmalar geniş bir bakış açısı sunması itibarıyla pragmatizm paradigmasına dayanır (Creswell ve Plano-Clark, 2017). Pragmatizm paradigması, bütünleştirici bir bakış açısına sahiptir. Nitel ve nicel yaklaşımların dünyaya ilişkin bakış açıları kendi kabulleri doğrultusunda, değiştirilmeden ancak araştırma problemi için faydalı olacak şekilde birleştirilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu araştırma, karma araştırma desenlerinden açılımlı sıralı desene (sequential exploratory) (nic→nit) uygun olarak tasarlanmıştır. Bu desende öncelikle nicel araştırma verileri toplanır ve analiz edilir. Sonrasında toplanan nitel veriler, nicel verilerin açıklanması ve detaylandırılmasında kullanılır (Rossman ve Wilson 1985; Tashakkori, Teddlie ve Teddlie, 1998). Bu araştırmada karma yaklaşımın kullanılma nedeni, problemin daha iyi anlaşılması ve açıklanabilmesi için nicel ve nitel veri türünden ayrı ayrı bilgi edinileceğinden iki veri formunu da birleştirmektir. Kombinasyon halinde kullanıldığında, nicel ve nitel veriler birbirini tamamlar ve daha eksiksiz bir analiz sağlar (Creswell, Plano-Clark, Gutmann ve Hanson, 2003).

Etik Bildirim

Araştırmanın tasarım, başlangıç, veri toplama, veri analizi ve raporlaştırma süreçlerinde Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından belirlenen bilimsel araştırma etik standartları gözden geçirilmiş ve süreç içerisinde bu etik standartlara uyulmuştur. Ayrıca Trabzon Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır.

Nicel Kısım

Evren-Örnekleme:

Çalışmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında Van ve Trabzon İlindeki ortaokullara devam eden ve çalışmaya katılmaya gönüllü öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmanın nicel aşaması için uygun örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada nicel katılımcı grubu 286 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 245'i ortaokul, 41'i imam hatip ortaokulunda örgün eğitimlerine devam etmektedir. Öğrencilerin 146'sı kız 140'ı ise erkek öğrencidir. Öğrencilerin 104'ü okul dışında dersane ya da etüt merkezine giderken, 181 öğrenci okul dışında herhangi bir dersane ya da etüt merkezine gitmemektedir. Katılımcı grubundan bir öğrenci okul dışı dersane ya da etüt merkezine gidip gitmediğini belirtmemiştir. Öğrencilerin 158'i yapılan araştırmanın nitel boyutu için gönüllü olduğunu belirtirken, 128'i araştırmanın ikinci kısmı olan nitel aşama için gönüllü olmadıklarını belirtmiştir.

Veri Toplama Aracı:

Bu çalışmanın nicel aşamasında araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Günel (2014) tarafından geliştirilen "Okul Etkililiği Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup katılımcıların cinsiyet, okul türü, dersane ya da kursa gidip gitmeme, araştırmanın ikini kısmına gönüllü katılım göstermeyi isteyip istememe gibi özelliklerin belirlenmesine yönelik beş madde içermektedir.

Okul Etkililiği Öğrenci Ölçeği: Ölçek Günel (2014) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilmiş olup "Tamamen Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum" ve "Hiç Katılmıyorum" şeklinde üçlü likert tipinde, altı alt boyuttan ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; veli-okul ilişkisi, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi ve öğrenme fırsatı olmak üzere altı alt boyutlarından oluşmaktadır. Boyutların Cronbach-Alfa katsayıları veli okul ilişkisi için .80; öğretimsel liderlik için .80; düzenli ve güvenli çevre için .77; yüksek başarı beklentisi için .67; öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi için .68; öğrenme fırsatı için .58; olarak hesaplanmıştır. Ölçek genelinde ise bu sayı .91'dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Bu araştırmanın nicel verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Van ve Trabzon İllerindeki ortaokullarda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Van'ın İpekyolu ilçesine ve Trabzon'un Akçaabat, Şalpaazarı ve Düzköy ilçelerine bağlı ortaokullar ziyaret edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerine "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Etkililiği Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Veri analizine başlamadan önce kayıp veri olup olmadığı incelenmiştir. Verilen yanıtlar arasında ölçek maddelerinde 22 adet kayıp veri tespit

edilmiştir. Kayıp veriler madde ortalamalarına göre doldurulmuştur. Araştırmada öğrencilerin okul etkililiği algı düzeylerinin cinsiyete, dershaneye ya da etüt merkezine gidip gitmeme durumuna ve bulunulan okul türüne göre farklılaşma durumları, çalışma grubunun normallik varsayımını karşılamış olması nedeniyle, bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Nitel Kısım

Çalışma Grubu:

Çalışmanın katılımcılarını araştırmanın birinci aşamasına katılan ve ikinci aşamaya katılmaya gönüllü öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmamızın nitel örnekleme belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik sağlamadaki amaç, farklı durumlar arasındaki ortak notayı bulurken problemin farklı noktalarına ışık tutmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın nitel boyutunda, Okul Etkililiği Ölçeği'nden grup ortalamasından daha düşük ve daha yüksek puanlar alma ve araştırmanın ikinci kısmına gönüllü olarak katılmayı kabul etme kriterini sağlayan on öğrenci ile nitel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yedisi kız, üçü erkektir. Ortaokulda öğrenim gören öğrenci sayısı altı, imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrenci sayısı ise dördtür. Van ilinden sekiz, Trabzon ilinden iki öğrenci ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı:

Bu çalışmanın nitel kısmında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Bu araştırmada nicel kısımdan elde edilen verileri açıklamak için ise açık uçlu soru formlarıyla hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulanmıştır. Görüşmeler sekiz adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan sorular ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeylerine bağlı olarak, okul terkine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek amaçlı oluşturulmuştur. Açık uçlu sorular psikolojik danışmanlık ve rehberlik ana bilim dalındaki uzmanlar tarafından incelenerek pilot uygulamalara tabii tutulmuştur. Pilot uygulama Van İlinde ortaokul kademesindeki dört öğrencisi ve Trabzon İlinde yine aynı kademedeki üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. İki ayrı ilden pilot uygulama yapılmasının nedeni kültürel farklılıkların soruların anlaşılmasındaki etkisini en aza indirmektir. Pilot uygulamanın sonucunda anlaşılmayan noktalar yeniden düzenlenerek görüşme formunun son hali oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Bu araştırmada nitel verileri araştırmanın birinci aşamasına katılan ve ikinci aşama için gönüllü olan katılımcılardan toplanmıştır. Öğrencilerle görüşme için okul psikolojik danışmanları ile

iş birliği yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler MAXQDA.18 paket programı kullanılarak iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar ile bir araya getirerek yorumlamak olarak nitelendirilebilir. Araştırma verileri, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve tanımlanması ve bulguların yorumlanması şeklinde dört aşama izlenerek analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmaya ilişkin bulgular öncelikle normallik varsayımlarına sonrasında alt amaçlara göre sırası ile sunulmuştur.

Okul etkililiği değişkeni ve alt boyutlarının normallik testleri ve sonuçları Tablo 1’de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. Normallik Değerleri

| <i>Boyutlar</i> | <i>n</i> | \bar{x} | <i>Mod</i> | <i>Medyan</i> | <i>Çarpıklık</i> | <i>Basıklık</i> |
|----------------------------------|----------|-----------|------------|---------------|------------------|-----------------|
| Veli Okul İlişkisi | 286 | 15,55 | 17 | 16 | -.449 | -.525 |
| Öğretimsel Liderlik | 286 | 16,59 | 17 | 17 | -.617 | .056 |
| Düzenli ve Güvenli Çevre | 286 | 7,92 | 8 | 8 | -.043 | -.954 |
| Yüksek Başarı Beklentisi | 286 | 6,17 | 6 | 6 | -.049 | -.573 |
| Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi | 286 | 6,87 | 7 | 7 | -.582 | -.476 |
| Öğrenme Fırsatı | 286 | 6,50 | 7 | 7 | -.120 | -.511 |
| Okul Etkililiği Toplam | 286 | 59,60 | 61 | 60,27 | -.374 | -.327 |

Tablo 1’de Okul Etkililiği Ölçeği genelinin ve alt boyutlarının verilerinin normal dağılım gösterdiği, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında dağılım gösterdiği görülmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013).

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi ile ilgili olarak ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeylerine ve okul etkililiği algı düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Etkililiği Algıları

| <i>Boyutlar</i> | <i>n</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | σ^2 | <i>Maks.</i> | <i>Min.</i> |
|----------------------------------|----------|-----------|-----------|------------|--------------|-------------|
| Veli Okul İlişkisi | 286 | 15,55 | 3,36 | 11,31 | 21 | 7 |
| Öğretimsel Liderlik | 286 | 16,59 | 2,67 | 7,14 | 21 | 8 |
| Düzenli ve Güvenli Çevre | 286 | 7,92 | 2,18 | 4,75 | 12 | 4 |
| Yüksek Başarı Beklentisi | 286 | 6,17 | 1,55 | 2,39 | 9 | 3 |
| Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi | 286 | 6,87 | 1,68 | 2,81 | 9 | 3 |
| Öğrenme Fırsatı | 286 | 6,50 | 1,45 | 2,12 | 9 | 3 |
| Okul Etkililiği Toplam | 286 | 59,60 | 8,73 | 76,25 | 79 | 36 |

Tablo 2’ye göre ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin ölçekten en çok 79 puan aldığı, en az ise 36 puan aldığı görülmektedir. Öğrencilerin ortalamaları dikkate alındığında görece en yüksek ortalamanın öğretimsel liderlik ($\bar{x}=16,59$) alt

boyutunda; en düşük ortalamanın ise yüksek başarı beklentisi ($\bar{x}=6,17$) alt boyutunda olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemiyle ilgili olarak; ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizi ile incelenmiş sonuçlar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Kız ve Erkek Öğrencilerin Okul Etkililiği Puanları Arasındaki Farklılıklar

| <i>Değişken</i> | <i>Cinsiyet</i> | <i>n</i> | <i>Ort.</i> | <i>SS</i> | <i>t</i> | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|----------------------------------|-----------------|----------|-------------|-----------|----------|-----------|----------|
| Top. Okul Etkililiği | Kız | 146 | 2,24 | .32 | 1,55 | 284 | .12 |
| | Erkek | 140 | 2,18 | .32 | | | |
| Veli Okul ilişkisi | Kız | 146 | 15,81 | 3,22 | 1,33 | 284 | .19 |
| | Erkek | 140 | 15,28 | 3,49 | | | |
| Öğretimsel Liderlik | Kız | 146 | 16,80 | 2,68 | 1,39 | 284 | .17 |
| | Erkek | 140 | 16,36 | 2,65 | | | |
| Düzenli ve Güvenli Çevre | Kız | 146 | 8,03 | 2,25 | .93 | 284 | .35 |
| | Erkek | 140 | 7,79 | 2,11 | | | |
| Yüksek Başarı Beklentisi | Kız | 146 | 6,17 | 1,56 | .04 | 284 | .97 |
| | Erkek | 140 | 6,17 | 1,54 | | | |
| Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi | Kız | 146 | 7,01 | 1,59 | 1,38 | 284 | .17 |
| | Erkek | 140 | 6,74 | 1,76 | | | |
| Öğrenme Fırsatı | Kız | 146 | 6,55 | 1,34 | .67 | 273,13 | .51 |
| | Erkek | 140 | 6,44 | 1,57 | | | |

Yapılan analiz sonucuna göre kız ve erkek öğrencilerin toplam okul etkililiği algı düzeyleri puanlarında ($t=1,554$ $sd=284$, $p>.05$) ve Okul Etkililiği Ölçeği'nin alt boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemiyle ilgili olarak; ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeylerinin okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizi ile incelenmiş sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Okul Türüne Göre Okul Etkililiği Düzeyi Arasındaki Farklılıklar

| <i>Değişken</i> | <i>Okul türü</i> | <i>n</i> | <i>Ort.</i> | <i>SS</i> | <i>t</i> | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|----------------------------------|----------------------|----------|-------------|-----------|----------|-----------|----------|
| Top. Okul Etkililiği | Ortaokul | 245 | 2,24 | .30 | 3,34 | 48,22 | .002 |
| | İmam hatip ortaokulu | 41 | 2,02 | .39 | | | |
| Veli Okul İlişkisi | Ortaokul | 245 | 15,65 | 3,38 | 1,24 | 284 | .22 |
| | İmam hatip ortaokulu | 41 | 14,95 | 3,26 | | | |
| Öğretimsel Liderlik | Ortaokul | 245 | 16,90 | 2,44 | 4,10 | 47,79 | .00 |
| | İmam hatip ortaokulu | 41 | 14,72 | 3,25 | | | |
| Düzenli ve Güvenli Çevre | Ortaokul | 245 | 7,90 | 2,11 | -.23 | 49,48 | .82 |
| | İmam hatip ortaokulu | 41 | 8,00 | 2,57 | | | |
| Yüksek Başarı Beklentisi | Ortaokul | 245 | 6,33 | 1,49 | 4,27 | 284 | .00 |
| | İmam hatip ortaokulu | 41 | 5,24 | 1,56 | | | |
| Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi | Ortaokul | 245 | 7,01 | 1,60 | 3,47 | 284 | .001 |
| | İmam hatip ortaokulu | 41 | 6,05 | 1,88 | | | |
| Öğrenme Fırsatı | Ortaokul | 245 | 6,63 | 1,43 | 3,98 | 284 | .00 |
| | İmam hatip ortaokulu | 41 | 5,68 | 1,35 | | | |

Veri toplanan okullar normal ortaokul ve imam hatip ortaokulu olmak üzere iki kategorili bir yapıya dönüştürülmüştür. Yapılan analiz sonucuna göre normal ortaokula giden ve imam hatip ortaokullarına giden öğrencilerin okul etkililiği algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=3,34$, $sd=48,22$, $p<.05$). Ortalamalar göz önüne alındığında normal ortaokullara giden öğrencilerin ($\bar{x}=2,24$) okul etkililiği algı düzeyleri, imam hatip ortaokullarına giden öğrencilerden ($\bar{x}=2,02$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Alt boyutlar incelendiğinde de öğretimsel liderlik ($t=4,10$, $sd=47,79$, $p<.05$), yüksek başarı beklentisi ($t=4,27$, $sd=284$, $p<.05$), öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi ($t=3,477$, $sd=284$, $p<.05$) ve öğrenme fırsatı ($t=3,98$, $sd=284$, $p<.05$) alt boyutlarında da normal ortaokula giden öğrencilerin okul etkililiği algı düzeylerinin imam hatip ortaokuluna giden öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın beşinci ve son alt problemiyle ilgili olarak; ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeylerinin okul dışında bir dersane ya da etüt merkezine gidip gitmeme durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizi ile incelenmiş sonuçlar Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. Dersane ya da Etüt Merkezine Gitme Durumuna Göre Okul Etkililiği Algı Düzeyleri

| <i>Değişken</i> | <i>Dershane ve/veya etüt merkezi gitme</i> | <i>n</i> | <i>Ort.</i> | <i>SS</i> | <i>t</i> | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|----------------------------------|--|----------|-------------|-----------|----------|-----------|----------|
| Top. Okul Etkililiği | Evet gidiyor | 104 | 2,18 | .31 | -1,25 | 283 | .21 |
| | Hayır gitmiyor | 181 | 2,23 | .33 | | | |
| Veli Okul İlişkisi | Evet gidiyor | 104 | 16,09 | 3,08 | 2,12 | 237,25 | .03 |
| | Hayır gitmiyor | 181 | 15,24 | 3,49 | | | |
| Öğretimsel Liderlik | Evet gidiyor | 104 | 16,17 | 2,77 | -2,03 | 283 | .04 |
| | Hayır gitmiyor | 181 | 16,84 | 2,59 | | | |
| Düzenli ve Güvenli Çevre | Evet gidiyor | 104 | 7,36 | 2,17 | -3,33 | 283 | .001 |
| | Hayır gitmiyor | 181 | 8,24 | 2,13 | | | |
| Yüksek Başarı Beklentisi | Evet gidiyor | 104 | 5,99 | 1,47 | -1,61 | 228,11 | .11 |
| | Hayır gitmiyor | 181 | 6,29 | 1,58 | | | |
| Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi | Evet gidiyor | 104 | 6,82 | 1,73 | -.42 | 283 | .66 |
| | Hayır gitmiyor | 181 | 6,91 | 1,66 | | | |
| Öğrenme Fırsatı | Evet gidiyor | 104 | 6,34 | 1,37 | -1,41 | 283 | .16 |
| | Hayır gitmiyor | 181 | 6,59 | 1,50 | | | |

Yapılan analiz sonucuna göre dersane ya da etüt merkezine giden öğrencilerle dersane ya da etüt merkezine gitmeyen öğrencilerin okul etkililiği algı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır ($t=-1,25$ $sd=283$ $p>.05$). Ancak veli okul ilişkisi, öğretimsel liderlik ve düzenli ve güvenli çevre alt boyutlarında okul etkililiği algı puanları dershaneye ya da etüt merkezine gidip gitmeme durumuna bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ortalamalar karşılaştırıldığında veli okul ilişkisi alt boyutunda dershaneye ya da etüt merkezine giden öğrencilerin ($\bar{x}=16,09$) okul etkililiği algı düzeyi puanları gitmeyen ($\bar{x}=15,24$) öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksekken ($t=2,12$, $sd=237,25$, $p<.05$); öğretimsel liderlik alt boyutunda ortalamalar incelendiğinde tersi şekilde dershaneye ya da etüt merkezine gitmeyen

öğrencilerin ($\bar{x}=16,84$), giden öğrencilere göre ($\bar{x}=16,17$) okul etkililiği algılarının yüksek olduğu görülmektedir ($t=-2,03$, $sd=283$, $p<.05$). Aynı şekilde düzenli ve güvenli çevre alt boyutunda da ortalamalara bakıldığında dershaneye ya da etüt merkezine gitmeyen öğrencilerin ($\bar{x}=8,24$) okul etkililiği algıları gitmeyen öğrencilerden ($\bar{x}=7,36$) görece yüksek olduğu görülmektedir ($t=-3,33$, $sd=283$, $p<.05$).

Araştırmanın ikinci kısmına gönüllü olarak katılan öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmanın amacı doğrultusunda analiz edilmiştir. Elde edilen veriler “Okul İçi Dinamikler”, “Okula İlişkin Değerlendirmeler” ve “Okula Yönelik Algılar” şeklinde üç tema kapsamında incelenmiştir. Bu temalardan toplamda sekiz kategori ve otuz kod oluşturulmuştur.

Okul İçi Dinamikler

Ortaokul öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan okul içi dinamikler teması, okul ortamındaki iletişim, tutum ve davranış kategorileri ile sunulmuştur. Bu temaya ait kategori ve kodlar Tablo 6’da görüldüğü gibidir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İçi Dinamikler Hakkındaki Görüşleri

| <i>Kategoriler</i> | <i>Kodlar</i> | <i>Katılımcılar</i> |
|--------------------|-------------------------------|----------------------------|
| İletişim | Saldırgan İletişim | K4, K5, K6 |
| | Olumlu İletişim | K9, K10 |
| Tutum | Saygısız Tutum | K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8 |
| | Adaletsiz Tutum | K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8 |
| | İlgisiz Tutum | K1, K2, K6 |
| | Adil Tutum | K1, K9, K10 |
| | Nefret | K4 |
| | İkiyüzlü Tutum | K3 |
| | Yargılayıcı Tutum | K7 |
| Davranış | Kıyaslama Davranışı | K5, K6 |
| | Destekleyici Olmayan Davranış | K2 |
| | Bencil Davranış | K1 |

İletişim:

İletişim kategorisinde katılımcılar okul ortamında bulunan öğrenci, öğretmen ve idareci gruplarıyla olan ilişkilerinde kullandıkları dilin niteliğini ifade etmektedir. Bu kategori “saldırgan iletişim” ve “olumlu iletişim” kodlarından oluşmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin okul içi iletişime ilişkin düşüncelerinde baskın olan kodun saldırgan iletişim olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili K5 numaralı öğrencinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

K5: “...Öğretmenler geliyor diyor ki bence buradan 2-3 kişi gider fen lisesine. Bakıyor puanlarımıza hiçbir şey yapamazsın bu puanla, normal bir Anadolu lisesine bile gidemezsin diyorlar. Bu o kadar kırıcı bir şey ki. Hiç kimse nasılsın ne yapıyorsun diye sormuyor bile.”

Tutum:

Tutum kategorisinde katılımcılar; öğrenci, öğretmen ve idareci gruplarının kendilerine karşı tutumlarını olumlu ya da olumsuz kavramlar ile ifade etmişlerdir. Bu kategori toplamda yedi koddan oluşmakla birlikte “saygısız tutum” kodu yukarıda bahsedilen tüm okul içi gruplar arasındaki tutumu; “adil tutum”, “ilgisiz tutum”, “ikiyüzlü tutum”, “yargılayıcı tutum” kodları idareci ve öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumlarını ve “nefret” kodu ise öğrencilerin öğretmenlere karşı tutumunu nitelemektedir.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar ile oluşturulan okul içi tutumlar kategorisinde saygısız ve adaletsiz tutum baskın kod olarak görülmektedir. Saygısız tutum kodunda öğrenciler hem akranlar arası hem öğretmen-öğrenci arası hem de öğrenci-idareci arasındaki saygısızlıktan bahsetmektedir. Konuyla ilgili K6’ya ait ifadeler aşağıda sunulmuştur.

K6: “...Öğrenciler birbirlerine karışıyorlar. Sırlarını herkese yayıyorlar. Birbirlerini küçük düşürmeye çalışıyorlar.”

K4: “Bence hiç saygı da yok sevgi de yok. Zaten saygı hiç yok. Sevgi gösterebilirlerdi daha iyi olurdu. Bir tane problemlili öğrenci var herkes ona bağıyor iyi konuşsalar belki daha iyi olurdu. Bazı hocalar çok bağıyor. Biz öğrenci de olsak bağırılmaları lazım. Bazen derste öğrenci ile öğretmen bağırarak tartışıyor...”

Adaletsiz tutum koduyla ilgili olarak K7’nin sözleri şunlardır:

K7: “...Hatta bir öğretmenimizin söylediği bir şey vardı. Sadece okul birincisi fen lisesine gidebilir diye bir tepkisi vardı. Bu eşitlik değil. Öğretmenlerin öğrencilere verdiği test kitapları ya da dersler, dersi anlatırken onun gözünün içine bakması bile eşit olmadığını gösteriyor. Ben de aynı sırada duruyorum ama o bana bakmıyor arkadaşşıma bakarak anlatıyor. Sonra da bize diyor ki siz dersi hiç dinlemiyorsunuz ot gibisiniz...”

Davranış:

Davranış kategorisinde katılımcılar; öğretmenlerin kendilerini olumsuz etkileyen davranışlara dikkat çekmekle birlikte, öğrencilerin davranış problemlerine de değinmektedirler. “Kıyaslama davranışı”, “destekleyici olmayan davranış” ve “bencil davranış” adlı üç koddan oluşan bu kategoride ilk iki kod öğretmenlerin öğrencileri karşılaştırmasına ve cesaret vermektan uzak söylem ve davranış şekillerine değinilmektedir. Son kodda ise katılımcılar, arkadaşlarını empati becerisinden yoksun olarak bencil davranışlarda bulunduğunu ifade etmektedir.

Öğrenciler okul içi davranışlar kategorisinde çoğunlukla kıyaslama davranışından bahsetmektedir. Konuyla ilgili K6’nın sözleri şunlardır:

K6: “...Kız sınıfı bizden daha başarılı olduğu için hep onlarla karşılaştırılıyor. Öğretmenler bizim sınıfa gelmek dahi istemiyor...”

Okula İlişkin Değerlendirmeler

Ortaokul öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin okula ilişkin değerlendirmelerini içeren bir tema oluşturulmuştur. Bu tema kapsamında akademik dönütler, sosyal değerlendirmeler ve fiziksel imkân kategorileri ve bu kategorilere ilişkin kodlar Tablo 7’de görüldüğü gibidir.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Okula İlişkin Değerlendirmeleri

| <i>Kategoriler</i> | <i>Kodlar</i> | <i>Katılımcılar</i> |
|---------------------------|---------------------------------------|----------------------------|
| Akademik Dönütler | Düşük Not Eğilimi | K2, K4, K7, K8 |
| | Başarı Değerlendirmesinin Olmaması | K5, K6, K8 |
| | Telafi Eğitiminin Olmaması | K2, K6, K7 |
| | Etkili Ders İşlenmemesi | K2, K4, K9 |
| | Doğru Başarı Değerlendirmesi | K1, K9, K10 |
| | Beklenti Oluşturmada Eksiklik | K7, K8 |
| | Öğretmenlerin Öz Eleştirisi Eksikliği | K4 |
| Sosyal Aktiviteler | Kursların Yokluğu | K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8 |
| | Sosyal Faaliyetlerin Olmaması | K5, K6, K8, K10 |
| | Kursların Varlığı | K2, K9 |
| Fiziksel Değerlendirmeler | Güvenli Çevrenin Olmaması | K4, K3 |
| | Temiz Çevrenin Olmaması | K1 |
| | Eğitsel Malzemelerin Eksikliği | K10 |

Akademik Dönütler:

Akademik dönütler kategorisi katılımcıların eğitim gördükleri okulların eğitim anlayışına ilişkin geri bildirimleri içermektedir. Bu kategoride öğrenciler öğretmenlerin notları düşük verme eğiliminde olduğunu, etkili ders işleyemediklerini, öğrenciler üzerindeki beklentilerini düşük tuttuklarını, not değerlendirmesinin dışında herhangi bir başarı değerlendirmesi yapmadığını ve öz eleştirisi becerisinden yoksun olduklarını söylemektedir. Bu olumsuz nitelendirmelerin yanında öğretmenlerin başarı değerlendirmelerini doğru bir biçimde yaptığını ve faydalı olduğunu ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. Tüm bu değerlendirmeler akademik dönütler kategorisinde “düşük not eğilimi”, “başarı değerlendirmesinin olmaması”, “telafi eğitiminin olmaması”, “etkili ders işlenmemesi”, “doğru başarı değerlendirmesi”, “beklenti oluşturmada eksiklik” isimli yedi kod ile ifade edilmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin buldukları okul hakkındaki akademik dönütler kategorisinde baskın kodun düşük not eğilimi olduğu görülmüştür. Bu konuda K8’in sözleri şunlardır:

K8: “... Sınavlarda ve sözlü notlarında da verdikleri notları hak etmiyorum. Dersi dinlese de dinlemiyor muamelesi yapıyorlar. Bunu duyunca da moralimiz düşüyor. Dinleyesimiz gelmiyor...”

Sosyal Aktiviteler:

Sosyal aktiviteler kategorisi katılımcıların eğitim gördükleri ortamdaki sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik faaliyetler ile ilgilidir. Birçok öğrenci okullarında ilgi alanlarına yönelik sosyal

aktivite ya da kurs imkânlarının bulunmadığını ifade etmekteyken bazı öğrenciler ise kursların varlığından söz etmektedir. Sosyal aktiviteler kategorisi “kursların yokluğu”, “sosyal faaliyetlerin olmaması” ve “kursların varlığı” adlı üç koddan oluşmaktadır.

K1’in sosyal aktiviteler ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

K1: “... Benim resimden sertifikam falan da var ama özellikle bir şey yapmıyoruz. Diğer okullara bakınca onlar çok çok iyi şeyler yapıyorlar özel okullar gibi ama bizde öyle bir ortam yok. Arkadaşlarım siz orada nasıl yaşıyorsunuz diyor. Derse giriyoruz resim yapıyoruz puan alıyoruz o kadar. Teknoloji olsun, beden dersi olsun hiçbir şey yok.”

Fiziksel Değerlendirmeler:

Fiziksel değerlendirmeler kategorisinde katılımcılar eğitim gördükleri okulların fiziksel imkanlarıyla ilgili görüşlerini paylaşmaktadır. Okul çevresinin, dışarıdan öğrencilerin gelmesi nedeniyle yeterince güvenli olmadığını, lavabo ve ortak kullanım alanlarının temiz olmadığını söyleyen öğrenciler okullarındaki eğitim materyallerinin de eksik olduğunu belirtmektedir. Bu kategori “güvenli çevrenin olmaması”, “temiz çevrenin olmaması” ve “eğitsel malzemelerin eksikliği” kodlarından oluşmaktadır.

Öğrenciler okullarının fiziksel ortamını güvenli bulmamaktadır. K3’ün ifadeleri şunlardır:

K3: “...Bir de başka bir okulun öğrencileri var sürekli okul çıkışı geliyorlar bizim okulumuza. Birçok arkadaşımızı alıyorlar kenara sataşıyorlar. Ben okuldan sonra sürekli o çocuklarla uğraşmak zorunda kalıyorum. Sürekli onlarla konuşuyoruz. O çocukların burada birkaç akrabası var. Okulda problem yaşadıklarında çağırıyorlar büyüklerini. Ben de buradakilerin büyüğü olarak kavga çıkmaması diye ya da onlara sahip çıkmak için engellemeye çalışıyorum.”

Okula Yönelik Algılar

Ortaokul öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin okula yönelik algılarına ilişkin bir tema oluşturulmuştur. Bu tema kapsamında düzenlenen öğrenciden beklentiler ve okul terki kategorilerine ilişkin kodlar Tablo 8’de görüldüğü gibidir.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Yönelik Algıları

| <i>Kategoriler</i> | <i>Kodlar</i> | <i>Katılımcılar</i> |
|---------------------------|------------------------|---------------------------------|
| Öğrenciden Beklentiler | Başarı | K1, K2, K3, K4, K5, K6, K9, K10 |
| | Etik Değerler | K3 |
| | Olumlu Arkadaş Edinimi | K1 |
| Okul Terki | Örgün Eğitim | K1, K3, K5, K7, K8, K9, K10 |
| | Açık Lise Alternatifi | K2, K4, K6 |

Öğrenciden Beklentiler:

Öğrenciden beklentiler kategorisi katılımcıların, öğretmen ve idarecilerin öğrencilerden beklentilerinin neler olabileceğine ilişkin düşüncelerini içermektedir. Öğrenciler söz konusu eğitimcilerin kendilerinden akademik başarı beklediklerini düşünmektedir. Akademik başarının yanı sıra öğrenciler öğretmenlerinin ahlaklı olma, olumlu arkadaş çevresi gibi beklentilerinin de olduğunu

ifade etmektedir. Bu kategori “başarı”, “etik değerler” ve “olumlu arkadaş edinimi” kodlarından oluşmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin okula yönelik algıları teması kapsamında oluşturulan öğrenciden beklentiler kategorisindeki baskın kodun yüksek akademik başarı olduğu görülmüştür. K6'nın görüşü şu şekildedir:

K6: "... Fen Lisesi tabii ki. Her şey bunu üzerine kurulu. Herkes bundan bahsediyor. Başarı bekliyorlar. 8. sınıfa gelince her şey bitiyor zaten. Dersten başka bir şeyin önemi kalmıyor..."

Okul Terki:

Okul terki kategorisi katılımcıların, okulu terk etmeye yönelik düşünce ve isteklerini içermektedir. Öğrenciler genellikle örgün eğitime devam etme konusunda istekliken kendilerince iyi bir lise kazanamadıklarında açık liseyi bir alternatif olarak değerlendirebileceklerini söylemektedir. Bu kategori “örgün eğitim” ve “açık lise alternatifi” adlı iki koddan oluşmaktadır.

Öğrencilerin okul terki ile ilişkin görüşleri ise örgün eğitime devam etmekten yanadır. K8 konu hakkında şunları söylemektedir:

K8: "...Ben ortaokuldan sonra liseye gitmek istiyorum. Açık liseyi hiçbir şekilde düşünmüyorum. Derslere girmeden tek başımıza çalışmakta zorlanacağımı düşünüyorum. İllaki derse girip o heyecan ve neşeyi hissetmemiz lazım diye düşünüyorum..."

Tartışma

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeyleri belirlemek ve okul etkililiği algı düzeyleriyle ilişkili olarak okul terki ile ilişkin düşüncelerine incelenmesini amaçlanmaktadır. Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemle göre yürütülmüştür. Araştırma sonuçları bu bölümde bulguların sıralamasına göre tartışılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeyleri incelendiğinde bireylerin yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde elde edilen sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2006; Günel ve Demirtaşlı, 2016). Bu sonuçlardan ve alanyazından yola çıkılarak Türkiye’de ortaokul düzeyinde okul etkililiği algısı yüksek olmakla birlikte öğretim hayatına devam eden öğrencilerin ilerleyen süreçte de okul etkililiği algılarında bir düşüş gözlenmediği söylenebilir (Çubukçu ve Girmen, 2006). Yapılan bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeyleri alt boyutlara göre ele alındığında ortalamalara göre en etkili bulunan alt boyutun öğretimsel liderlik alt boyutu olduğu görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında öğretimsel liderlik alt boyutunu sırasıyla veli okul ilişkisi, düzenli ve güvenli çevre, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi, öğrenme fırsatı, yüksek başarı beklentisi alt boyutları takip etmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde bulunan sonuçları destekleyen çalışmalara rastlanmıştır (Günel ve Demirtaşlı, 2016). Alanyazından yola çıkılarak söylenebilir ki öğrencilerin okulun etkili

olmasına ilişkin algılarında öğretimsel liderlik boyutu en çok dikkat çeken unsurdur. Öğrencilerin güçlü öğretimsel liderlere sahip okulları daha etkili algıladıkları söylenebilir.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde elde edilen bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır (De Maeyer, Van Den Bergh, Rymenans, Van Petegem ve Rijlaarsdam, 2010; Strand, 2010). Elde edilen sonucu destekleyen çalışmalar bulunduğu gibi bu bulguyla çelişir nitelikte çalışmalar da bulunmaktadır. Elde edilen sonucu desteklemeyen çalışmalarda kız öğrencilerin okul etkililiği algılarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgulanmıştır (Akbaşlı, Kösece ve Uçan, 2018). Bu çalışmada cinsiyete göre anlamlı fark çıkmamakla birlikte kız öğrencilerin okul etkililiği algılarının erkek öğrencilerden görece daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algılarının bulunulan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgulanmıştır. İmam hatip ortaokulunda okuyan öğrencilerin okul etkililiği algılarının, normal ortaokullara giden öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde elde edilen bulguyu destekleyecek şekilde okul etkililiği algısının okul türüne göre farklılaştığını bulgulayan çalışmalara rastlanmıştır (Duranay-Yıldırım, 2005). Ortaöğretim kademesinde gerçekleştirilen çalışmalarda imam hatip liselerinde okuyan öğrencilerin okul etkililiği algılarının diğer okul türlerinde bulunan öğrencilerden daha düşük olduğu bulgulanmıştır. Aynı şekilde ilgili alanyazında öğretmenlerle yapılan çeşitli çalışmalarda da imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerin buldukları okulun etkililiğini düşük buldukları görülmektedir (Koçak ve Nartgün, 2020; Memduhoğlu ve Karataş, 2017). Mevcut çalışmada son olarak ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algılarının dersane ya da etüt merkezine gitmelerine göre farklılık bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde bu konuya ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak veli okul alt boyutu ve öğretimsel liderlik alt boyutlarında anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Öğrencilerin okul yöneticilerine ilişkin öğretimsel liderlik algıları yüksek olduğunda okulu daha etkili bulmakta algıları da yüksek olmakta ve dershaneye gitme oranları da düştüğü görülmektedir.

Araştırmanın nitel kısmıyla ilişkili olarak öğrenci ve öğretmenlerin okul ortamına ilişkin düşünceleri konusunda yürütülen çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin genellikle sınıf düzeyindeki ilişkilere odaklandığını öğrencilerin ise öğrenci, öğretmen ve idareci ilişki düzeylerindeki faktörlere daha duyarlı olduğunu göstermektedir (Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010). Yapmış olduğumuz çalışmada da öğrencilerin okul ortamındaki ilişkileri bu boyutlarda ele aldığı görülmektedir. Araştırmamızdan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin okul ortamındaki iletişim ve yaklaşımları çoğunlukla saygısız ve saldırgan olarak nitelendirdiği görülmüştür.

Öğrenciler arasındaki olumsuz iletişimin varlığı benzer çalışmalarda da belirtilmiştir (Way, Reddy ve Rhodes, 2007).

Ortaokul döneminde öğrencinin zamanının çoğunu okulda geçirmesi ile ihtiyaç duyulan kişiler arası iletişimin bir kısmı öğretmenler ile karşılanmaktadır. Ancak geçmişten günümüze yapılan araştırmalar bu araştırmanın bulgularıyla paralel olarak öğrenci ve öğretmenler arasındaki ilişki kalitesini ortalamanın altında değerlendirmektedir (Blyth, Simmons ve Carlton-Ford, 1983; Harter, 1996; Murray, 2009). Öğretmenlerin başarı odaklı olması ve öğrenciler arası karşılaştırmalara yatkın olması ergenlik dönemindeki öğrenciler için yaralayıcı olmakla beraber problem davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Akdağ ve Güneş, 2003; Roeser, Eccles ve Sameroff, 2000). Araştırmamıza katılan öğrenciler, öğretmenlerinin başarılı öğrencilere daha yakın olduklarını ve daha destekleyici davrandıklarını ifade etmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde farklılaşan davranışlarını inceleyen çalışmalarda desteklenmekte ve “öğretmenin evcil hayvanı olma” fenomeni ile ifade edilmektedir (Babad, 1995; Brattesani, Weinstein ve Marshall, 1984). Yapılan çalışmalar sıcak, sevgi dolu, iyi ilişki kuran ve güven veren öğretmen tutumlarının hem öğrenci başarısında hem de etkili okul ortamındaki olumlu neticesini gözler önüne sermektedir (Gurbetoğlu ve Tomakin, 2011; Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004; Zhang ve Zhang, 2013). Bu durumun aksine öğretmenlerin etkili olmayan iletişim yöntemlerini kullanması halinde öğrenciler adaletsizlik gibi olumsuz duygusal tepkiler sergilemektedir (Chory, Horan, Carlton ve Hauser, 2014).

Öğrenciler, okul idaresinin olumlu ilişkiler konusundaki çabasını yetersiz ve ilgisiz bulmaktadır. Bu bulgu hem öğretmenler hem de öğrenciler ile yürütülen benzer bir çalışmada da idarecilerin etkili bir iletişim becerisine sahip olmadıkları yönünde olmuştur (Şanlı, Altun ve Karaca, 2014). Okulların gelişiminde idarecilerin iletişim becerilerinin önemini vurgulayan araştırmalar açık ve amaçlı iletişim stratejisini önermektedir (Hollingworth, Olsen, Asikin-Garmager ve Winn, 2018; Jacobson, Johnson, Ylimaki ve Giles, 2005).

Araştırmamızda öğrenciler, öğretmenlerin düşük not verme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Elde edilen bu bulgu akademik değerlendirmeye yönelik öğrenci algısı araştırmalarında da benzer şekildedir. Öğrenciler genellikle değerlendirme sonucu verilen notun akademik performans ile birlikte çabayı da kapsamayı gerektiğini düşünmektedir ve konu üzerinde harcadıkları çabanın öznel olduğu görüşüne karşılık öğretmenleri adil ya da yetkin olmama sıfatları ile nitelendirmişlerdir (Greenberger, Lessard, Chen ve Farruggia, 2008; Tippin, Lafreniere ve Page, 2012). Ancak değerlendirmeye yönelik öğrenci fikirlerinin incelendiği çalışmalarda ise öğrenciler şaşırtıcı şekilde, öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi yerine öğretmen değerlendirmesini yeğlemekte ve bu yöntemi daha motive edici bulmaktadır (Havelka, Neal ve Beasley, 2003; Smimou ve Dahl, 2012).

Öğrenciler üzerinde akademik beklenti oluşturma alanyazında kendini gerçekleştiren kehanet kavramıyla ilişkilendirilmektedir (Good ve Brophy, 2003). Bu kavram, yüksek öğretmen beklentilerinin öğrenci başarısını arttırırken, düşük beklentilerin ise akademik başarıyı engellediğini ifade etmektedir (Babad, Inbar ve Rosenthal, 1982). Ancak düşük beklentiler, akademik başarıyı etkilemeden önce motivasyon ve duygulanımda etkisini göstermektedir (Brophy, 1983). Test performansında hafife alınan öğrencilerde daha düşük motivasyon ve olumsuz duygular gözlenmiştir (Urhahne, 2015). Araştırmamızda da öğrenciler, öğretmenlerinin başarı beklentilerini düşük seviyede algılamaktadır. Bu durum, öğretmenlere ve okula karşı kullandıkları olumsuz nitelendirmeler ile sonuçlanmaktadır. Çünkü öğrenciler hem akademik hem de davranışsal olarak onlardan daha iyisini talep edecek kadar onlara inanan öğretmenlere daha fazla saygı duymakta, aksi takdirde kendilerini aşağılanmış hissetmektedir (Lumsden, 1997).

Sosyal ve duygusal yeterlilikler, akademik ve mesleki başarılar için önem arz etmektedir. Sağlıklı sosyal aktiviteler, öğrenci ilgisine yönelik kurslar riskli davranışları azaltırken yaşam zorluklarına hazırlık niteliği taşımaktadır (Iulia, 2015). Öğrenciler sosyal aktiviteler, spor ve sanat etkinlikleri ile hem öğretmen gözetiminde deneyimler kazanırken hem de çeşitli yeteneklerini geliştirebilir, fiziksel güç ve sağlıklı rekabet anlayışı kazanabilirler (Ebie, 2005). Aynı zamanda çeşitli sosyal aktivitelerle katılım sağlamak okula aidiyet ve katılım gösterme ile okulu terk etme riskini azaltmaktadır (Finn, 1993; O'Brien ve Rollefson, 1995). Yürütmüş olduğumuz çalışma öğrencilerin birçoğu okullarında sosyal aktivite ya da kursların olmadığını ifade etmektedir. ABD'de 6-17 yaşındaki öğrencilerin %83'ünün okul hayatları boyunca en az bir sosyal aktiviteye büyük keyif ve mutlulukla katıldıkları bilinmektedir (Ehrle ve Moore, 1999). Katılımcı grubumuzdaki öğrencilerin ise bu eğitici ve eğlenceli aktivitelerle katılım sağlayamadıkları ortadadır.

Araştırmamızda bazı öğrenciler okullarını güvenli bulmamaktadır. Okul içi yaşanan şiddet olaylarının düşük olduğunu gösteren bazı istatistikler öğrencilerin okulu güvenli bir yer olarak algılamalarında yeterli olmayabilir. Öğrenciler, potansiyel şiddet nedeniyle bile kendilerini rahatsız ve güvende hissetmeyebilirler (McCown, Driscoll ve Roop, 1992). Öğrencilerin güvenli okul algısının araştırıldığı bir çalışmada okul güvenliği mahalle güvenliği ile ilişkili bulunmuştur (Kitsantas, Ware ve Martinez-Arias, 2004). Okul güvenliğine ek olarak katılımcılar, buldukları okulların fiziksel imkânlarını yetersiz ve düzensiz bulmaktadır. Türkiye ve ABD'deki öğrencilerin okullarına ilişkin metaforlarının incelendiği bir çalışmada Türkiye'deki öğrencilerin okullarını, fiziksel imkân açısından çekici bulduğu görülmüştür (Demir, 2007). Ancak bu bulgu düşük sosyoekonomik statüye sahip öğrencilerin yetersiz fiziksel olanakları (eğitim materyalinin eksikliği, kirli ve bakımsız sınıflar) görmezden gelme eğilimleriyle ilişkilendirilmiştir (Onur ve Engin, 1996).

Araştırmamıza katılan öğrencilerin birçoğu okulların onlardan akademik olarak başarılı olmayı beklediklerini ifade etmektedir ancak Türkiye eğitim sisteminde okulların misyon ve vizyonları yalnızca akademik başarıdan oluşmamaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğrencilerin okulların hedeflerini yalnızca akademik başarıdan ibaret sanması okul misyonlarının yeterince açık ifade edilmemesi ya da ifade edilse bile bu misyona uygun eğitim anlayışında olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim okul idarecilerinin okul hedeflerini açıkça ifade etme görevini göz ardı ettikleri ya da bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik stratejilerinin olmadığı çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir (Bayar ve Önder, 2016; DuFour ve Eaker, 2008; Pekarsky, 2007).

Okuldan memnun olmayan, okula karşı olumsuz tutumlar besleyen öğrencilerin memnun olanlara göre okulu terk etmeye daha yatkın olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Magen-Nagar ve Shachar, 2017). Yürüttüğümüz çalışmada da okul etkililiği düşük seviyede olan öğrencilerin okul terkine ilişkin niyetlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmamıza katılan öğrencilerin çoğu okullarından memnun olmasalar da örgün eğitime devam etmekte kararlıdır. Elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmaların tersi niteliğindedir. Ancak bu durum, yürüttüğümüz karma yöntem çalışmasının nitel kısmına gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerin özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Daha açık bir şekilde ifade edecek olursak, okul etkililiği puanı ortalamanın çok altında olan öğrenciler mevcut araştırmanın nitel kısmına katılım göstermemektedir. Bu durum araştırmanın sınırlı yönlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç

Öğrencilerin okul etkililiği düzeylerinin ve okul terkine ilişkin düşüncelerinin incelendiği bu çalışmaya katılan öğrenci grubunun okul etkililiği düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın nicel kısmında oluşturduğumuz hipotezler ışığında yapılan incelemelerde öğrenciler Okul Etkililiği Ölçeği'nin alt boyutlarından öğretimsel liderlikte en yüksek; yüksek başarı beklentisi alt boyutunda ise en düşük ortalamalara sahiptir. Okul etkililiği puanları öğrencilerin cinsiyetine ve dersane veya kursa gidip gitmeme durumuna göre farklılaşmamaktadır. Ancak veli okul ilişkisi, öğretimsel liderlik ve düzenli ve güvenli çevre alt boyutlarında okul etkililiği algı puanları dershaneye ya da etüt merkezine gidip gitmeme durumuna göre istatistiksel farklılık gözlenmektedir. Öğrencilerin buldukları okul türüne göre okul etkililiği puanlarında ise anlamlı farklılıkla söz konusudur. Ortaokula giden öğrencilerin okul etkililiği algı düzeyleri, imam hatip ortaokuluna giden öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Okul etkililiği puanları düşük çıkan öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda ise öğrencilerin okul ortamındaki ilişkileri saldırgan ve saygısız olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Adaletsiz ve ilgisiz tutumların yanı sıra kıyaslamaya dayalı ve destekleyici olmayan davranış biçimleri ile karşılaştıkları belirtilmiştir. Öğrenciler okullarını güvenli ve temiz bulmamakta, sosyal ve fiziksel imkân açısından

da yetersiz bulmaktadır. Araştırmamıza katılan öğrenciler, okullarının kendileri için belirledikleri hedefleri doğru algılamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin okula yönelik olumsuz nitelendirmeleri olsa da okulu terk etmeye yönelik düşüncelerinin olmadığı, örgün eğitime devam etmeye istekli oldukları tespit edilmiştir.

Eğitim sisteminin en kritik unsurlarından olan okulların etkili bir örgüt olarak var olmaları bir zorunluluk olarak görülmelidir. Mevcut çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak söylenebilir ki okul müdürleri, öğretimsel liderlik becerilerini geliştirme çabasında olmakla birlikte sorumluluklarının farkında olmalıdırlar. Oldukça kapsamlı ve çok boyutlu bir değişken olarak okul etkililiğinin belirlenmesinde tek bir yöntem ve modele bağlı kalınmamalıdır. Yapılan çalışmaların çoğunun nicel yöntem ağırlıklı olduğu gözlenmiştir.

1. Yöntemsel olarak karma ve nitel yöntem çalışmalar arttırılabileceği söylenebilir.
2. Alanyazında öğrencilerle yapılan çalışmaların sayısı oldukça az olduğu gözlenmiştir. Okulların ayrılmaz bir parçası olan ve okulun etkili oluşundan yüksek düzeyde etkilenen öğrenci görüşlerini incelemek ve araştırmak amacıyla öğrenci örnekleminde daha çok çalışma yapılabilir.
3. Bu çalışma ortaokul öğrencilerinde okul etkililiğine yönelik var olan durumu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ancak okul etkililiğinin alanyazındaki diğer değişkenlerle de (başarı notu, riskli davranışlar, okul iklimi, okula bağlılık vb.) ilişkili olduğu gözlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinde bu ve benzer değişkenlerle birlikte okul etkililiğine yönelik çalışmalarla alanyazın zenginleştirilebilir.
4. Okul etkililiğine yönelik yapılan çalışmaların oldukça az olmasından dolayı farklı eğitim kademelerinde de öğrencilerin okul etkililiğine yönelik görüşleri incelenebilir.
5. Yapılan bu çalışmada uygulanan Okul Etkililiği Ölçeği'nden sonra araştırmamanın ikinci kısmına gönüllü katılım göstermek isteyen öğrencilerin görece daha yüksek puanlara sahip olduğu gözlenmiştir. Bu sınırlılıktan dolayı okul etkililiğine yönelik derinlemesine görüşleri alınan öğrencilerin örneklemin en düşük puanlarına sahip öğrencilerle yapıldığı çalışmalarla yapılan bu çalışma yinelenabilir.

Kaynaklar

- Akbaşlı, S., Kösece, P. & Uçan, M. B. (2018). Okul değişkenlerinin akademik başarıya olan etkisine yönelik öğrenci görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 2(2), 93-110.
- Akdağ, M. & Güneş, H. (2003). Öğretmen rolünün yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmasındaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 60-73.

- Babad, E. (1995). The "teacher's pet phenomenon," students' perceptions of teachers' differential behavior and students' morale. *Journal of Educational Psychology, 87*, 361-374.
- Babad, E., Inbar, J. & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology, 74*(4), 459-474.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası
- Bayar, T. & Önder, E. (2016). İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*(56), 183-193.
- Bayhan, G. & Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 107-130.
- Blyth, D. A., Simmons, R. G. & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *The Journal of Early Adolescence, 3*(1-2), 105-120.
- Brattesani, K. A., Weinstein, R. S. & Marshall, H. H. (1984). Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology, 76*(2), 236-247.
- Brophy, J. E. (1983). Research on self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology, 75*(5), 631-661.
- Campbell, L. (2003). As strong as the weakest link: Urban high school dropout. *The High School Journal, 87*(2), 16-24.
- Chistle, C. A., Jolivette, K. & Nelson, M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education, 28*(6), 325-339.
- Chory, R. M., Horan, S. M., Carlton, S. T. & Hauser, M. L. (2014). Toward a further understanding of students' emotional responses to classroom injustice. *Communication Education, 63*, 41-62.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W., Plano-Clark, V. L., Gutmann, M. & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. A. Tashakkori & C. Teddlie (Ed.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* içinde (s. 209-240) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, V. (1991). İş doyumunun çağdaş eğitim denetimindeki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim, 15*(79), 26-31.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(16), 121-136.

- Çuhadar-Öncü, E. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin açık öğretim lisesine geçiş nedenlerine ilişkin öğrenci, okul yöneticisi, öğretmen ve veli görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- De Maeyer, S., Van Den Bergh, H., Rymenans, R., Van Petegem, P. & Rijlaarsdam, G. (2010). Effectiveness criteria in school effectiveness studies: Further research on the choice for a multivariate model. *Educational Research Review*, 5(1), 81-96.
- Demir, C. E. (2007). Ortaokul öğrencilerinin okula ilişkin algılarının bir yansıması olarak metaforlar: Kültürler arası bir analiz. *Eğitim Araştırma ve Değerlendirme*, 13(2), 89-107.
- DuFour, R. & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Monroe: Solution Tree.
- Duranay-Yıldırım, P. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (İzmir örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ebie, B. D. (2005). An investigation of secondary school students' self-reported reasons for participation in extracurricular musical and athletic activities. *Research and Issues in Music Education*, 3(1), 1-11.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Ehrle, J. & Moore, K. A. (1999). 1997 NSAF Benchmarking Measure of Child and Family Well-Being. Report No. 6. Urban Institute.
- Ertürk, R. & Memişoğlu, S. P. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri. *Akademik Sosyal Bilimler Çalışmaları Dergisi*, 1(68), 55-76.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement & students at risk*. Washington: National Center for Education Statistics.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: A comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214-230.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms*. New-York: Allyn & Bacon.
- Gözübüyük-Tamer, M. (2014). Trabzon ili genel liselerde okulu terk nedenlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 16-37.
- Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C. & Farruggia, S. P. (2008). Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 1193-1204.
- Gurbetoğlu, A. & Tomakin, E. (2011). Sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(12), 261-276.

- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Günel, Y. & Demirtaşlı, R. N. (2016). A pathway to educational accountability: the relationship between effective school characteristics and student achievement. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2049-2054
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analiz* (7. b.). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. J. Juvonen & K. Wentzel (Ed.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* içinde (s. 11-42). New York: Cambridge University Press.
- Havelka, D., Neal, C. S. & Beasley, F. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: What criteria are most important. *Annual Lilly Conference College Teaching*, Miami University, Oxford.
- Helvacı, M. A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hollingworth, L., Olsen, D., Asikin-Garmager, A. & Winn, K. M. (2018). Initiating conversations and opening doors: How principals establish a positive building culture to sustain school improvement efforts. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 1014-1034.
- Iulia, H. R. (2015). The importance of the personal development activities in school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 558-564.
- Jacobson, S. L., Johnson, L., Ylimaki, R. & Giles, C. (2005). Successful leadership in challenging US schools: Enabling principles, enabling schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 607-618.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karacabey, M. F. (2016). *Ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri: Şanlıurfa ili örneği*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karacabey, M. F. & Boyacı, A. (2018). Okulu terk eden ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve sosyo-ekonomik profilleri: Şanlıurfa örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 247-293.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N. & Genç, G. (2004). *Eğitimci gözüyle öğretmen ve öğrenci*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi.

- Kitsantas, A., Ware, H. W. & Martinez-Arias, R. (2004). Students' perceptions of school safety: Effects by community, school environment, and substance use variables. *The Journal of Early Adolescence*, 24(4), 412-430.
- Koçak, S. & Nartgün, Ş. S. (2020). Relationship between teacher's work engagement and effectiveness of school: Öğretmenlerin işe angaje olmaları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 17(3), 792-811.
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. Okemos, MI: Effective Schools Products.
- Liu, X. & Alison-Zhou, Y. H. (2009). Who drops out? A study of secondary school dropouts in connecticut. *NERA Conference Proceedings* içinde (s. 4).
- Lumsden, L. (1997). Expectations for students. ERIC Digest, 116. <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest116.html> sayfasından erişilmiştir.
- Lundetre, K. (2011). Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16-to 24-year-olds when basic skills are accounted for? A cross country comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 625-637.
- Magen-Nagar, N. & Shachar, H. (2017). Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(1), 9-24.
- McCown, R. R., Driscoll, P. M. & Roop, P. (1992). *Educational psychology: A learning centered approach to classroom practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- MEB & UNICEF (2013). Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu. Ankara: Aydoğdu Ofset. <http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/Sınıf%20Tekrarı,%20Okul%20Terki%20Politika%20Roru.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2021). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmiistatistikler/icerik/64> sayfasından erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B. & Karataş, E. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili? *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (EBAD)*, 7(2), 227-244.
- Mili Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmî Gazete*, 1739, 14 Haziran 1973.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-279.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404.

- Nejat, İ. R. A., Çetin, T. G. & Doğan, M. (2019). Örgütsel etkililik ve okul terki. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 8(2), 61-70.
- O'Brien, E. & Rollefson, M. (1995). Extracurricular participation and student engagement. *National Center for Education Statistics Policy Issues*, 95(741), 1-4.
- Onur, A. & Engin, C. (1996). *Is civic education in Turkish schools conducive to education for democracy?* The First Balkan Civitas Conference'da sunulmuş bildiri, Bulgaristan.
- Pekarsky, D. (2007). Vision and education: Arguments, counterarguments, rejoinders. *American Journal of Education*, 113(3), 423-450.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Rossmann, G. B. & Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9(5), 627-643.
- Rumberger, R. & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project.
- Smimou, K. & Dahl, D. W. (2012). On the relationship between students' perceptions of teaching quality, methods of assessment, and satisfaction. *Journal of Education for Business*, 87(1), 22-35.
- Stearns, E. & Glennie, E. J. (2006). When and why dropouts leave high school. *Youth & Society*, 38(1), 29-57.
- Strand, S. (2010). Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness by ethnicity, gender, poverty, and prior achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 289-314.
- Sweeten, G. (2006). Who will graduate? Disruption of high school education by arrest and court involvement. *Justice Quarterly*, 23, 462-480.
- Şanlı, Ö., Altun, M. & Karaca, R. (2014). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Şenel, T. & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Tashakkori, A., Teddlie, C. & Teddlie, C. B. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tezcan, M. (2015). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tırpancıoğlu, M. (2019) *Ortaokul öğrencilerinde okul terki riski, okul tükenmişliği ve algılanan sosyal desteğin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Konak ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tippin, G. K., Lafreniere, K. D. & Page, S. (2012). Student perception of academic grading: Personality, academic orientation, and effort. *Active Learning in Higher Education*, 13(1), 51-61.
- Urhahne, D. (2015). Öğretmen yargısı ile öğrencilerin motivasyonu ve duyguları arasındaki ilişkinin aracıları olarak öğretmen davranışı. *Öğretmenlik ve Öğretmen Yetiştirme*, 45, 73-82.
- Way, N., Reddy, R. & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3), 194-213.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, G. N. (2019). *Van İlindeki ortaöğretim öğrencilerinin açık liseye geçiş nedenlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zhang, Q. & Zhang, J. (2013). Instructors' positive emotions: Effects on student engagement and critical thinking in U.S. and Chinese classrooms. *Communication Education*, 62, 395-411.

Extended Summary

Considering that children and youth, who will build the future of society, spend a significant part of their lives in school, schools have to be as effective as other institutions in society (Çelik, 1991). Efficiency can be explained as the level of achieving predefined goals (Helvacı and Aydoğan, 2011). Effective schools have qualifications such as; a safe and orderly environment, strong instructional leadership, equal opportunity in learning, high achievement expectation, and monitoring of student learning (Edmonds, 1979). In addition to these five qualifications, the parent-school relationship with the mission, which focuses on clear and specific goals, is also seen as the characteristic of effective schools (Lezotte, 2001). The reasons for the existence of schools and their ability to continue their existence depend on students (Başaran, 2000). As an organization, one of the main goals of the school is to enable students to continue their formal education effectively (Nejat, Çetin and Doğan, 2019). When students do not continue their formal education for various reasons, this situation is called school dropout. When the reasons for school dropout are examined, individual and institutional

factors stand out. While individual reasons consist of past educational experiences, academic performances, attitudes and behaviors towards learning, institutional factors originate from family, school and society (Rumberger and Lim, 2008).

Evaluation of the effectiveness of schools may be one of the preventive studies in terms of reducing dropout rates and ensuring active participation of students in formal education. In this direction, in this study, secondary school students' perception levels of school effectiveness and their thoughts on school dropout were discussed. A two-stage explanatory sequential mixed method design was used. The process is primarily the collection of quantitative data and then the support of quantitative results with comprehensive qualitative data. The reason why we used mixed methods in our research is that the concepts of effective school and early school dropouts were discussed only within the scope of qualitative or only quantitative studies in the literature. Our research with mixed methods design will provide an opportunity to fill the gaps in the literature and will reveal the links between school effectiveness and early school dropouts in depth.

In the quantitative part of our research, secondary school students' perceptions of school effectiveness were examined. For this purpose, in the first stage of the study, the school effectiveness levels of secondary school students were examined with their sub-dimensions, and it was examined whether there were any differences according to gender, school type and whether they went to a private teaching institution or study center. In the qualitative part of the study, it was aimed to examine whether students' perceptions of school effectiveness have an effect on dropping out of school.

Our research was designed in accordance with the explanatory sequential design (quan→qual), one of the mixed research methods. In this design, firstly, the qualitative data collected after obtaining and analyzing the quantitative research data is used in the explanation and elaboration of the quantitative data (Rossman and Wilson, 1985; Tashakkori and Teddlie, 1998). The reason for using the mixed method in our research is to combine the two data forms as separate information will be obtained from the quantitative and qualitative data types in order to understand and explain the problem better. SPSS 26.0 was used in the analysis of quantitative data, and MAXQDA.18 programs were used in the analysis of qualitative data.

Volunteer students attending secondary schools in Van and Trabzon provinces constituted the participants of the study. Convenience sampling method was used. The quantitative participant group in the study consisted of 286 secondary school eighth grade students. When the school effectiveness levels of the students were analyzed, it was seen that the data we obtained from the student group showed a normal distribution. When the aims of our research were examined in order, first of all, students' school effectiveness levels were found to be high. Students have the highest level of

instructional leadership, one of the sub-dimensions of the school effectiveness scale; however, they have the lowest averages in the high achievement expectation sub-dimension. School effectiveness scores do not differ according to the gender of the students and whether they go to a private teaching institution or take courses, but according to the type of school they are in, the school effectiveness perception levels of the students who go to secondary school were found to be statistically significantly higher than the students who went to imam hatip secondary school. The participants of the qualitative stage of the study consisted of students who participated in the first stage of the research and volunteered to participate in the second stage. Maximum variation sampling was used while determining the qualitative sample of our study. As a result of semi-structured interviews with students whose school effectiveness scores were lower or higher than the average, three themes emerged as “In-School Dynamics”, “Evaluation of School”, “Perceptions of School”, and eight categories and thirty codes were formed from these themes.

The existence of schools as an effective organization, which is one of the most critical elements of the education system, should be seen as a necessity. In our study, although the school effectiveness levels of the secondary school students were high, a significant difference was observed between the imam hatip secondary school and secondary school students against the students who went to the imam hatip secondary school. As a result of the interviews with the students whose school effectiveness levels were relatively low, it was seen that the students described the relationships in the school environment as aggressive and disrespectful. In the relations with teachers and administrators, unfair and irrelevant attitudes, as well as comparison-based and unsupportive behaviors were expressed. Students do not find their schools safe and clean, and they find them insufficient in terms of social and physical opportunities. It has been observed that the students participating in our research do not perceive the goals that their schools set for them correctly. It has been determined that although the students have negative commentary towards the school, they do not have thoughts about leaving the school. In our study, only students' levels of school effectiveness and their thoughts on early leaving were examined, and other variables that could be related to school effectiveness were not addressed. In this context, the research can be expanded and reworked with different sample groups.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların her biri araştırmanın tasarımından raporlaştırılmasına kadar olan tüm süreçlerde eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Trabzon Üniversitesi Etik Kurulunun 08/04/2022 tarih ve 2022-4/1.11 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

48-72 Aylık Çocuğu Olan Annelerin Çocukları ile İletişimlerinde Beden Diline Yönelik Görüşleri

The Opinions of Mothers with 48-72 Month-Old Children on Body Language in Their Communication with Their Children

Ezgi Yıldız, Gülay Temiz

Yazar Bilgileri

Ezgi Yıldız 

Doktora Öğrencisi, Selçuk
Üniversitesi, Çocuk Gelişimi,
ezgizengin00@gmail.com

Gülay Temiz 

Dr. Öğretim Üyesi, Selçuk
Üniversitesi, Çocuk Gelişimi,
gtemiz@selcuk.edu.tr

ÖZ

Araştırmada 48-72 aylık çocuğu olan annelerin çocukları ile iletişimlerinde beden diline yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak Uşak ili Merkez ilçesinde 48-72 aylık çocuğu olan 26 anneden oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından annelerin çocuklarıyla iletişimlerinde beden dili kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla "Görüşme Formu", demografik verilerine ulaşmak için ise "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada annelerin çocuklarıyla iletişimlerinde beden diline yönelik görüşleri problem çözme, ifade etme, anlaşma, fark etme, tutum temaları altında incelenmiştir. Araştırma sonucunda; annelerin genel olarak beden dilinin öneminin ve nasıl olması gerektiğinin farkında olmalarına rağmen çocuklarıyla iletişimlerinde beden diline yönelik uygulama anlamında eksiklikler olduğunun ifadelerinden anlaşıldığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar ışığında annelere, araştırmacılara ve ilgili kurumlara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Sunulan önerilerde anne-çocuk iletişimde beden dilinin daha aktif ve olumlu şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Beden Dili
Anne Çocuk İletişimi
Sözsüz İletişim
Aile İçi İletişim

Keywords

Body Language
Mother Child Communication
Nonverbal Communication
Family Communication

Makale Geçmişi

Geliş: 19.07.2022
Düzeltilme: 11.10.2022
Kabul: 29.10.2022

ABSTRACT

The study aimed to examine the opinions of mothers with 48-72 month-old children on body language in their communication with their children. The study was carried out using the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 26 mothers with 48-72 month-old children in the central district of Uşak, recruited using convenience sampling, one of the purposive sampling methods. The data collection tools used in the study were the Interview Form and the General Information Form. The obtained data were analyzed by content analysis. In the study, mothers' views on body language in their communication with their children were examined under the themes of problem solving, expressing, agreement, noticing, and attitude. As a result of the research, it was found that although mothers were aware of the importance of body language in general and how it should be, there were deficiencies in the usage of body language in their communication with their children. In light of the results obtained, various suggestions were made for mothers, researchers and related institutions. In the suggestions presented, it was emphasized that body language should be used more actively and positively in mother-child communication.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf

Yıldız, E. & Temiz, G. (2022). 48-72 aylık çocuğu olan annelerin çocukları ile iletişimlerinde beden diline yönelik görüşleri. *TEBD*, 20(3), 1044-1065. <https://doi.org/10.37217/tebd.1145333>

Giriş

İletişim sosyal bir canlı olan insan hayatında vazgeçilmez öğelerden biridir. İletişim kavramı insanlarda ilk olarak konuşma eylemiyle gerçekleşen durumu çağrışırsa da iletişim sözsüz olarak da gerçekleşebilen bir eylemdir. Karşılıklı iletişim halinde olan insanlar sözcüklerden faydalanmasalar da bakışlarıyla, jest ve mimikleriyle, dokunuşlarıyla, vücutlarının duruşuyla ve mesafesiyle sözsüz bir iletişim ortamı oluşturabilirler. Sözsüz iletişim tek başına kullanılabildiği gibi sözlü iletişimi desteklemek ve daha etkili hale getirmek amacıyla da kullanılabilir. Sözsüz iletişimi diğer bir deyişle beden dili olarak ifade etmek mümkündür (Baban, 2021; Helvacı, 2015; Petrie, 2011; Üstünel, 2011).

Beden dili kişinin istemli ya da istemsiz olarak vücut hareketlerinin dışarıya yansıyan hali olarak tanımlanmaktadır (Baban, 2021; Gülenç, 2017; Hacıhasanoğlu, 2017). Bununla birlikte karşıdan gelen uyarıcıların doğru şekilde anlamlandırılmasını sağlayan mimik, jest, el kol hareketleri, göz kontağı, oturuş şekli, ses tonu ve vücut duruşunun bir bütünü olarak da ifade edilmektedir (Altuntecim-Çağatay, 2015). Beden dili genel iletişimin yaklaşık %55'ini oluştururken geriye kalan kısmı ise %38 ile ses tonu, %7 ile sözcükler oluşturmaktadır (MEGEP, 2009; Yüksel, 2009). İletişimde önemli bir orana sahip olan beden dili sözlü mesajların anlamını destekleyip etkililiğini artırdığı kadar bu mesajların anlamını değişime uğratma gücüne de sahiptir. Örneğin sıcak bir gülümsemenin eşlik ettiği "Merhaba" kelimesi ifadenin anlamını güçlendirirken, duygudan yoksun ve isteksiz bir gülümsemenin eşlik ettiği "Merhaba" sözel olarak iletilen mesajda çelişki yaratmaktadır (Altuntaş ve Çamur, 2001).

Yetişkinlerin çocuklarla kurdukları iletişimde de beden dili önemlidir. Çünkü çocuklar için iletişim ilk olarak el kol hareketleri, yüz ifadeleri ve ses farkındalığı yani beden diliyle başlamaktadır. Sözlü ve sözsüz olarak şekillenen kurallı iletişim sonraki aşamada ortaya çıkmaktadır (Buckley, 2003; Cihangir-Çankaya, 2011; Gooden ve Kearns, 2013; Üstünel, 2011). Doğumla birlikte çocuk ilk olarak aile ortamındaki bireylerle iletişim kurmaya başlamaktadır. Çocuğun dahil olduğu dünyayı anlamlandırabilmesi, olumlu gelişim özellikleri gösterebilmesi, aile bireyleri arasında olumlu bağ oluşabilmesi ve ebeveynin rol modelliği sayesinde olumlu iletişim becerileri kazanabilmesi için erken çocukluk döneminde aile içi iletişimin iyi nitelikte olması gerekmektedir (Acar, 2012; Kazan ve Sarısoy, 2021; Oktay, 2002; Richman, 2000; Samancı ve Diş, 2014). Nitelikli bir iletişimden söz edebilmek için sadece doğru kelimelerin seçilmesi yeterli değildir. Sözlü iletişimin aynı zamanda doğru beden dili kullanımları ile desteklenmesi gerekmektedir (Gooden ve Kearns, 2013; Üstünel, 2011). Özellikle çocuklar ebeveynleriyle kurdukları iletişimde ne söylediklerinden ziyade nasıl söylediklerine dikkat ettikleri için ebeveynlerinin beden dilini yorumlamakta çok başarılıdırlar (Güneş, 2018a, 2018b).

Çocukların ebeveynleriyle kurdukları iletişimde istedikleri aslında sadece ciddiye alınmak ve etkin şekilde dinlenilmediklerini hissettikleri noktada olumsuz da olsa belli başlı iletişim kurma çabaları göstermektedir. Örneğin; kendisini dinlemeyen ebeveyne karşı kızgınlık duygusu geliştirmeleri sonucu dikkat çekmek amacıyla saldırganlık ve ani öfke patlaması gibi durumlar yaşanması olası görülmektedir. Çocuklar iletişim çabalarına karşılık alamazlarsa iletişimden uzaklaşabilirler (Acar, 2012; Altuntecim-Çağatay, 2015). Ebeveynlerin çocukları ile iletişim kopukluğu yaşamamaları için dikkat etmeleri gereken belli başlı noktalar bulunmaktadır. Örneğin iletişim anında göz kontağı kurulması, ses tonunun yumuşak olması, vücut duruşunun çocuğun göz hizasında ve çocuğa dönük biçimde olması çocuğun dinlenildiğini, önemsendiğini hissetmesi ve sevgi ihtiyacını karşılayabilmesi açısından gereklidir (Altuntecim-Çağatay, 2015; Döğüşgen, 2018).

Aile içi iletişim kavramı genel olarak anne babanın birbiriyle ve çocuklarıyla, çocukların birbirleriyle gerçekleştirdikleri iletişim olarak açıklanmaktadır (Şahin ve Aral, 2012). Mevcut araştırmada çocukların okul öncesi dönemde ilk ve en yoğun iletişim kurdukları kişiler olan annelerin çocukları ile iletişimlerinde beden diline yönelik görüşleri incelenmiştir. Alanyazında ebeveyn çocuk arasındaki iletişimin çeşitli boyutları ile incelendiği araştırmalar bulunmakla birlikte sözsüz iletişim bağlamında erken çocukluk dönemi anne-çocuk iletişiminde beden dilinin incelenmesine yönelik nitel bir çalışma bulunmamaktadır. Örneğin anne baba çocuk iletişimi değerlendirme aracının geliştirildiği bir çalışmada sözsüz iletişim alt boyut olarak ele alınmıştır (Arabacı ve Ömeroğlu, 2016). Bununla birlikte ebeveynlere uygulanan iletişim programlarının etkililiğini test eden (Çağdaş, 1997; Fagan ve Stevenson, 2002; Özel ve Zelyurt, 2016; Uçar-Çabuk ve Tezel-Şahin, 2017; Yalçın, 2013); aynı zamanda aile iletişimi ile çocukların çeşitli beceri düzeyleri arasındaki korelasyonun incelendiği (Çınar, 2022; Gee, McNeerney, Reiter ve Leaman, 2007; Jean, Stack ve Fogel, 2009; Meriç, 2017) araştırmalarda bulunmaktadır. Konuyla ilgili mevcut alanda sonraki süreçte yapılacak araştırmalara katkıda bulunması adına araştırma özgün bir çalışma olarak görülmektedir. Araştırmanın amacı 48-72 aylık çocuğu olan annelerin çocukları ile iletişimlerinde beden diline yönelik görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 48-72 aylık çocuğu olan anneler çocukları ile iletişimlerinde beden dilini nasıl kullanmaktadır?
2. 48-72 aylık çocuğu olan annelerin beden diline yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen çalışmaları kişilerin bir kavramla ilgili yaşanmışlıklarını, aynı zamanda bu yaşanmışlıklarına yükledikleri anlamları ve yorumlama durumlarını incelemektedir (Merriam ve

Tisdell, 2016). Araştırmada fenomenolojik yaklaşım yoluyla “beden dili” kavramı ve “48-72 aylık çocuğu olan annelerin çocukları ile iletişimlerinde beden dili kullanımına yönelik görüşleri” incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır. Katılımcılar Uşak ili Merkez ilçesinde 48-72 aylık çocuğu olan 26 anneden oluşmaktadır. Çalışmaya katılmayı kabul eden annelerden bilgilendirilmiş onam formunu doldurmaları istenmiştir. Araştırmada etik kurallar çerçevesinde seçilen anneler A1, A2, A3...şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

| <i>Katılımcı Kodu</i> | <i>Yaş</i> | <i>Eğitim Durumu</i> | <i>Çalışma Durumu</i> | <i>Katılımcı Kodu</i> | <i>Yaş</i> | <i>Eğitim Durumu</i> | <i>Çalışma Durumu</i> |
|-----------------------|------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|----------------------|-----------------------|
| A1 | 33 | Lise | Çalışıyor | A14 | 34 | Ortaokul | Çalışıyor |
| A2 | 28 | Lise | Çalışmıyor | A15 | 37 | Lisans | Çalışıyor |
| A3 | 39 | Lise | Çalışmıyor | A16 | 37 | Ortaokul | Çalışmıyor |
| A4 | 29 | İlkokul | Çalışmıyor | A17 | 43 | Ortaokul | Çalışmıyor |
| A5 | 37 | Ortaokul | Çalışıyor | A18 | 30 | Ön Lisans | Çalışıyor |
| A6 | 29 | İlkokul | Çalışmıyor | A19 | 30 | Ön Lisans | Çalışıyor |
| A7 | 41 | Lise | Çalışmıyor | A20 | 28 | Lise | Çalışmıyor |
| A8 | 43 | Ortaokul | Çalışmıyor | A21 | 39 | Lise | Çalışıyor |
| A9 | 29 | Lise | Çalışmıyor | A22 | 32 | Lisans | Çalışıyor |
| A10 | 31 | Ortaokul | Çalışıyor | A23 | 31 | Lisans | Çalışıyor |
| A11 | 30 | Lise | Çalışmıyor | A24 | 36 | Lisans | Çalışıyor |
| A12 | 31 | Lisans | Çalışmıyor | A25 | 33 | Ön Lisans | Çalışıyor |
| A13 | 45 | İlkokul | Çalışmıyor | A26 | 31 | Lisansüstü | Çalışıyor |

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcı annelerin dördü 29 yaş ve altında, 17’si 30-39 yaş aralığında, dördü de 40 yaş ve üzerindedir. Bununla birlikte annelerin üçü ilkokul, altısı ortaokul, sekizi lise, üçü ön lisans, beşi lisans ve biri lisansüstü mezundur. Annelerin 13’ü çalışırken, 13’ü çalışmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından annelerin çocuklarıyla iletişimlerinde beden dili kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla “Görüşme Formu”, demografik verilerine ulaşmak için ise “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu:

Genel bilgi formunda; annenin yaşı, öğrenim durumu ve çalışma durumu bilgileri yer almaktadır.

Görüşme Formu:

Görüşme formunun hazırlanma aşamasında alanyazından faydalanılmıştır. Gerekli taramalar yapıldıktan sonra iki başlangıç, 23 içerik, iki tamamlayıcı soru olacak şekilde taslak form hazırlanmış ve hazırlanan görüşme soruları okul öncesi eğitimi alan uzmanı bir, çocuk gelişimi alan uzmanı bir ve Türkçe dil uzmanı bir kişiden uzman görüşü alınarak son şeklini almıştır. Okul öncesi ve çocuk gelişimi alan uzmanlarının görüşleri sonrasında soru havuzundan araştırma kapsamını en etkili şekilde yansıtacak olan sekiz içerik sorusu seçilmiştir. Görüşme formunun son hali ise iki başlangıç, sekiz içerik ve iki tamamlayıcı soru olmak üzere toplam 12 sorudan oluşmaktadır. Aşağıda görüşme sorularına ait bazı örnekler sunulmaktadır:

1. Çocuğunuzla kurduğunuz iletişimde beden diline yönelik dikkat ettiğiniz noktalar nelerdir?
2. Çocuklarla kurulan iletişimde beden dilinin önemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Veri Toplama Süreci

Görüşmelerin uygulama aşamasına geçilmeden önce Konya Selçuk Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kuruluna başvurulmuştur. Araştırma başvurusunun 27.11.2021 tarih ve 1813 nolu karar ile olumlu olarak sonuçlanmasının ardından Millî Eğitim Bakanlığına bağlı iki bağımsız anaokuluna gidilerek araştırmanın amacı ile ilgili yönetici ve öğretmenlere bilgilendirme yapılmış ardından gün sonunda okulun velisi olan anneler konuyla ilgili bilgilendirilmiş ve gönüllü olan katılımcılar ile görüşme günleri belirlenmiştir. Görüşmeler Covid-19 pandemisinin etkisiyle çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Her biri 15-20 dakika arası süren görüşmeler elektronik ortamda kayıt altına alınmıştır. Bu görüşmelerde katılımcılara çocuklarıyla iletişim kurma yöntemleri, sözsüz iletişim, sağlıklı iletişim için dikkat edilmesi gerekenler, beden dilinin önemi, çocuklarla kurulan iletişimde beden dili kullanımı, beden diline yönelik dikkat edilen noktalar, çocuklarla iletişimlerinde sözsüz iletişim tercihlerine ilişkin sorular sorulmuştur. Zaman zaman görüşmelerde daha net yanıtlar alabilmek adına katılımcılardan olaylara ilişkin örnekler vermeleri istenmiş ve katılımcıların yanıtlarına yönelik neden ve niçin gibi ek sorular sorulmuştur. Veri toplama sürecinin tamamlanmasıyla 26 görüşme kaydı elde edilmiştir. Nitel araştırmalar yorum ağırlıklı çalışmalardır ve araştırmacılar genellikle katılımcılarla yoğun bir iletişime sahiptir (Creswell, 2018). Mevcut araştırmanın veri toplama aşamasında araştırmacılar verilen yanıtlara karşı objektif olmaya dikkat etmişlerdir.

Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi tekniğinde birbiri ile bağlantılı olan veriler birleştirilerek ana kavram ya da temalar elde edilmekte ve elde edilen bu temalar okuyucunun anlayabileceği şekilde açıklanarak yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Elektronik ortamda kaydedilen görüşme kayıtları yazılı ortama aktarılmış ve yazılı hale getirilen veriler katılımcıların kendilerine gönderilerek aktarılanların doğru anlaşılıp anlaşılmadığının onayı alınmıştır. Alınan onayların ardından yazılı veriler araştırmacılar tarafından tekrardan okunarak genel kodlar oluşturulmuştur. Birbirinin anlam olarak aynı olan ve tekrar niteliği taşıyan kodların tümevarım yöntemi kullanılarak değerlendirilmesi sonucunda temalar oluşturulmuştur. Bu aşamanın ardından basit seçkisiz yöntemle veri setinden 3, 7, 13, 18, 21, 25 numaralı katılımcıların görüşme notları ve araştırmacı tarafından belirlenen kodlar çocuk gelişimi alanında nitel araştırma deneyimine sahip bir uzmana gönderilmiş ve belirlenen katılımcıların görüşme notlarını kodlaması istenmiştir. Değerlendiriciler arası güvenilirlik oranının belirlenebilmesi için araştırmacılar ile uzmanın kodlama sonuçları karşılaştırılmıştır. Saptanan farklı kodlamalarda ise ortak değerlendirme sonrasında görüş birliği sağlanmıştır. Görüş birliği değeri Miles ve Huberman'ın (1994) Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) $\times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Patton, 2014). Araştırmanın kodlayıcılar arası güvenilirliği %87,6 olarak bulunmuştur. Tüm bu işlemler sonucunda problem çözümü, ifade etme, anlaşma, farkındalık, tutum olmak üzere beş tema elde edilmiştir. Elde edilen bu temalar konuyla ilgili alanyazın çerçevesinde incelenmiş ve tartışılmıştır.

Bulgular

Elde edilen çatışmayı önleme teması altında üç kod, ifade etme teması altında üç kod, anlaşma teması altında üç kod, farkındalık teması altında iki kod, tutum teması altında dört kod olmak üzere toplam 15 kod elde edilmiştir. Elde edilen temel temalar aşağıda incelenmiştir.

Tablo 2. Temalar ve Kodlar

| Temalar | Kodlar |
|------------------|--------------------------------|
| Çatışmayı Önleme | Çocuğun seviyesine inmek |
| | Göz teması |
| | Fiziksel temas |
| Farkındalık | Öz kontrol |
| | Çocuğun beden dilini fark etme |
| Tutum | İletişimi erteleme |
| | Öncelik sırasına koyma |
| | Çocuğu geçiştirme |
| | Önceliği çocuğa verme |
| İfade etme | Duyguların ifadesi |
| | Jest ve mimikler |
| | Vücut hareketleri |
| Anlaşma | Durumu/olayı anlama |
| | Konuşmadan anlaşma |
| | Açık ve net olma |

Oluşturulan temalar alt problemler dahilinde kategorize edilerek incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Bu kapsamda ilk olarak 48-72 aylık çocuğu olan annelerin çocukları ile

iletişimlerinde beden dili kullanım durumları ele alınmış ardından görüşlerine dair elde edilen temalara yer verilmiştir.

48-72 Aylık Çocuğu Olan Annelerin Beden Dili Kullanım Durumlarına Ait Temalar

Çatışmayı Önleme:

Yapılan görüşmeler sonucunda 48-72 aylık çocuğu olan annelerin iletişimde beden dili öğelerini çatışmayı önlemek için kullandıkları görülmüştür. Bunun için beden dilinin beden duruşu olarak çocuğun seviyesine inerek konuşma, göz teması, fiziksel temas öğelerinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu konuda A8 çocuğuyla arasında herhangi bir çatışma oluşmasını önlemek amacıyla iletişimlerinde beden dili kullanırken çocuğun seviyesine inerek, göz teması kurarak konuştuğunu ve vücut duruşuna dikkat ettiğini aşağıdaki sözlerle açıklamıştır:

A8: *“Gene yani saçına sırtına dokunarak, onu sevdiğimi hissettirerek, temas ederek. Konuşarak, öperek, oynayarak, onun da yapabileceği işleri ona görev vererek sorumluluklar vererek iletişim kuruyorum. Bağırmadan, bağırduğım zaman hiçbir şey elde edemiyorsun. Ya da anlamıyor bağırmadan genelde, bağırılmaya çalışıyorum ona. Ötekilerde bağırıldık ama bunda daha dikkat ediyoruz. Çünkü bağırınca daha böyle ters tepki yapıyor sanki. İnadına daha fazla başka bir şeyler yapıyor. Onun seviyesinde karşı karşıya göz göze gelmeye çalışıyorum daha fazla, göz temasıyla.”*

A16 ise çocuğunun içine kapanık bir çocuk olduğu için aradaki sevgi bağını çocuğa zaman ayırırken sarılmayla yani temasla güçlendirdiğini ve bu sayede oluşacak olası çatışmaları önleyebildiğini açıklarken şu ifadeleri kullanmıştır:

A16: *“Biraz içine kapanık bir çocuk o yüzden mesela konuşmayı sevmez o yüzden konuşmadan aramızdaki sevgi bağını kucağıma alarak sarılarak anlatırım anlatmam gerekenleri. Oda beni anlayışla karşılarsa her şey yolunda gidiyor. Karşılamazsa olay büyüyor. Anlayışla karşılayıp karşılamaması ise benim ona söylediklerimden çok hareketlerime bağlı yani beden dilime. Beden dilimle onu sevdiğimi önemsemişimi gösterirsem o da anlarsa problem çıkmıyor.”*

A22 çocuğuyla yaşadığı çatışma esnasında durumun büyümesini engellemek amacıyla fiziksel teması kullanmaya önem verdiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili görüşünü aşağıdaki ifadelerle aktarmıştır:

A22: *“Kucaklıyorum genelde. Beni dinlemiyorsa bile sinirliyse kucaklıyorum mesela bu sayede daha çok rahatladığımı düşünüyorum”.*

A7 anne ise herhangi bir problem durumunda çocuğuyla arasında çatışma çıkmasını engellemek için çocuğuyla baştan konuşmayı tercih ettiğini ve bunu beden dili öğelerinden vücut duruşu ögesine dikkat ederek desteklediğini aşağıdaki ifadelerle aktarmıştır:

A7: *“Karşılıklı oturarak konuşuyorum. Alıyorum karşıma biz annemizden babamızdan bunu görmedik diye alıp karşıma konuşmaya çalışıyorum.”*

Yukarıda katılımcılardan ulaşılan ifadeler incelendiğinde annelerin çocuklarıyla iletişimlerinde beden dili öğelerine yönelik sergilemiş oldukları davranışlardan çocukların anında

etkilendiği ve olumsuz beden diline anında tepki verdikleri görülmektedir. Annelerin çocuklarıyla olan iletişimlerinde olumlu beden dilini tercih etmelerinin çocuklarıyla aralarında çıkabilecek çatışmaları önlediği ya da mevcut durumda ortaya çıkmış olan çatışmanın büyümesini engellediği anlaşılmaktadır. Bununla beraber annelerin iletişim anında sergiledikleri davranışlar neticesinde problem oluşabileceğini yine çocuklarının beden dili aracılığıyla anlayabildikleri ve duruma göre tercihlerini değiştirdikleri görülmektedir.

Farkındalık:

Annelerin çocuklarıyla iletişimlerinde beden dili kullanım durumları ve dikkat ettikleri noktalar sorulduğunda, kendi sergiledikleri beden dili öğelerinin farkında olmaları gerektiğini ve zaman zaman kendi beden dili kullanım durumlarına ilişkin öz kontrol sağlama gereksinimi duyduklarını; yine kurulan iletişim anında çocuğa yönelik farkındalık göstererek çocuğun beden diline yönelik tepkilerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öz kontrol sağlamaya çalıştığını A3 katılımcı anne aşağıdaki sözlerle aktarmıştır:

A3: "Arada kendimi kontrol etmem gerekiyor. Vücut hareketlerimi. Daha böyle nazik daha kibar, daha olumlu daha böyle oyun şeklinde."

A9 katılımcı anne çocukların da birer birey olduğunu kabul edebilmemiz için çocukların beden dilinin farkında olmamız gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte kendi çocuğunun iletişim anındaki tepkilerine yönelik farkındalık geliştirerek iletişimin seyrini değiştirdiğini şu ifadelerle aktarmıştır:

A9: "Yani hani şunu yap bunu yap diye değil, bence çocukları böyle yönetmemek lazım. Çocukların birey olarak farkında olmak gerekir bunun içinde beden diliyle bize anlatmak istediklerini iyi yorumlayabilmemiz şarttır. Olayları onun yapabileceği şekilde uygulamak lazım. Onun anlayabileceği şekilde iletişim kurmak lazım, birebir, yanına oturarak ve gözlerinin içine bakarak mesela. Onun biraz da isteğine bağlı aslında, canı istemiyorsa o an onu yapması gerekmiyor bence. Zaten bir şeyi yapmak istemediğinde beden diliyle de bunu anlatıyor bize."

A23 katılımcı anne ise çocuğunun kendisini gözlemlediğini ve olumsuz beden diline karşı farkındalığının yüksek olduğunu, bu gibi durumlarda çocuğu kötü bir şey olmadığına dair ikna etmenin kendisini zorladığını aşağıdaki cümlelerle aktarmıştır.

A23: "Mesela televizyon bakıyorum dimi duygusal bir sahne oluyor, mesela ağlıyorum ya da yüz ifademe üzüldüğümü belli ediyorum, o da fark ediyor o da üzülüyor. Onu etkilememeye yanımdayken beden dilimle onu olumsuz etkilememeye çalışıyorum. Sonra açıklama yapmak zorunda kalıyorum ikna etmek zor oluyor anne üzülme ağlama anne filan diyor. Filmden etkilendim kötü bir şey yok filan diye açıklamaya çalışıyorum."

Annelerin ifadeleri değerlendirildiğinde çocuklarıyla olan iletişimlerinde beden diline yönelik dikkat ettikleri bir diğer noktanın farkındalık olduğu görülmektedir. Buradaki farkındalık teması annelerin kendi beden dili kullanımlarına, çocuğun tepkilerine ve isteklerine ilişkin dikkat etme

durumlarını kapsamaktadır. Annelerin çocuklarıyla iletişimlerinde çocuğun beden dilini anlamaya çalıştıkları ve tepkisine göre kendi öz kontrollerini sağlamaya çalıştıkları görülmektedir.

Tutum:

48-72 aylık çocuğu olan annelerden herhangi bir meşguliyetleri olduğu anda (misafir hazırlığı, ev işleri, arkadaş sohbeti) çocukları onlarla iletişim kurmak isterse aralarında nasıl bir paylaşım ortamının oluştuğunu tanımlamaları istenmiştir. Annelerin meşguliyet anında çocuklarının iletişim taleplerine iletişimi erteleme, öncelik sırasına koyma, çocuğu geçiştirme ve önceliği her zaman çocuğa verme gibi tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Sergiledikleri bu tutum seçeneklerine beden dili kullanımlarının yansıma durumları aşağıdaki örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır. Konuyla ilgili A4 katılımcı anne çocukla iletişimi ertelemenin gerekli olduğuna inandığını, o an çocukla etkin iletişim kuramayacağını şu ifadelerle anlatmıştır;

A4: *“Bir işim olduğunda aniden gelip onla ilgilenmemi istediğinde, o ortamda çok sağlıklı iletişim kurmam mümkün olmadığı için daha sonra baksam olur mu tarzında konuşurum. O an onunla iletişim kursam da bir taraftan işimi yapmam gerektiği için ona dönüp konuşamam, çok acele ilgilenmek zorunda kalırım ve geçiştirmiş gibi olacağım için o an iletişim kurmayı ertelerim.”*

A12 katılımcı anne ise olaylar arasında öncelik sırası koymaya yönelik tutum sergilediğini ancak bu durumun bazen çocuğun tepkisine bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini aşağıdaki cümlelerle aktarmıştır.

A12: *“Öncelik sırasına koyuyorum. Öncelikli hangisi ise önce onu halledip sonra diğeriyle ilgileniyorum. Çok ısrar ederlerse ya da mızıldanma belirtisi gösterirlerse yemeği kısıp ona cevap veriyorum mesela, dinliyorum anlatıyorum bana sordularsa ya da bakıp cevap verem gerekiyorsa ona bakıp cevap verip sonra yemeğe dönüyorum önceliği onlara veriyorum.”*

A9 katılımcı anne ise çocuğu geçiştirmeye yönelik tutum sergilediğini, kendi işiyle meşgul olduğu anda çocuk ilgi beklediğinde çocuğu da dinlemeye çalıştığını şu cümlelerle aktarmıştır:

A9: *“Hazırlık yaparken devam ederim ama aynı şekilde onu dinlemiş de olurum. Çok böyle saniyelik annecim tamam bakalım deyip, üstünden bakıp. Onu da kırmadan, sonra ayrıntılı bakacağım deyip yönlendirebilirim. Genelde zaten öyle oluyor. O bana gösteriyor bir yandan öyle yapıyorum bir yandan onu dinliyorum. İlgi odağımız oluyor mutlaka.”*

A15 katılımcı anne benzer durumda önceliği her zaman çocuğuna verdiğini, beden duruşu çocuğa doğru olacak şekilde, göz teması kurarak, konuya yönelik yorumlarda bulunarak çocukla ilgilendiğini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

A15: "O zaten aynı anda bir sürü iş yapmama alışık olduğu için. Yüzüne bakarak mutlaka iletişim kurmaya çalışırım. Sırtım dönük ya da iş yaparken değil mutlaka ona bir iki dakikamı ayırırım yani. İlgilenirim yani. Mutlaka seni dinliyorum mesajı veririm. Evet, seni dinliyorum mesajı veririm. İşim olsa bile anlat annem ben seni dinliyorum deyip iki bulaşık yıkamak değil yani gözlerinin içine bakarak ona dönerek şurada şunu yapsaydın burada bunu neden yaptın gibi yorumda bulunurum onun düşüncelerini dinlerim."

Katılımcı annelerin yaklaşık yarısının herhangi bir işle meşgul olduklarında, çocuğun da o an annesinden ilgi beklediğinde çocuğunu geçiştirmeye ve ertelemeye yönelik tutum sergiledikleri görülmüştür. Annelerin ifadelerinden bir işle meşgul olduklarında çocuklarıyla kuracakları iletişimin sağlıklı olmayacağına inandıkları için iletişimi erteleme gereksinimi duydukları anlaşılmaktadır. Yine benzer durumda önceliği her zaman çocuğuna verdiğini ifade eden anneler, çocuklarıyla iletişimlerinde özellikle göz teması kurmayı ve çocuğa dönük beden duruşunda olmayı tercih etmektedirler.

48-72 Aylık Çocuğu Olan Annelerin Beden Diline Yönelik Görüşlerine Ait Temalar

İfade Etme:

Katılımcı annelere beden dilinin çocuklarla iletişimde neden önemli olduğu sorulduğunda beden dilini kullandıklarında kendilerini, duygularını daha doğru ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Bunun için iletişim esnasında jest ve mimikler ile vücut hareketlerinden faydalanılması gerektiğini düşünmektedirler. Konuyla ilgili olarak katılımcı A18 iletişimde duyguların ifade edilmesiyle ilgili olarak beden dili kullanımının önemine yönelik görüşlerini şu sözlerle belirtmiştir:

A8: "Seni öyle hissediyor zaten çocuk sarıldığını dokunduğunu yani daha sıcak senin sıcaklığımı hissediyor çocuk beden diliyle. Ona sadece seni seviyorum demek yetmiyor bazen sarılmanda gerekiyor onu söylerken. Hislerimizin yoğunluğu o şekilde geçiyor. Seni seviyorum demek tamam ama o çocuk senin sıcaklığımı da hissetmeli sarılmalısın da. Yüzünü sevmelisin mesela benim çocuğum bunlara çok önem veriyor. Yüzümü sev, saçımınla oyna, sırtımı kaşı diyor mesela uyurken. Rahatlatıyor ve sakinleşiyor çocuklar beden dilimiz devreye girdiği zaman. Uyurken bile bir dokunma istiyor yani. Mesela uyurken sırtını dönme bana dön bana bak diyor bedenimizin duruşu bile önemli."

A6 beden dili öğeleri arasında yer alan mimiklerin iletişim esnasında sahip olunan tüm duygularımızın daha etkili şekilde ifade edilmesinde önemli olduğunu aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır:

A6: "Olumlu baktığım zaman gülerim mesela onlar beni anlar, hiç gülmediğim zaman direk çekilirler o şeyden istemezler. Sevgi hissiyatı ile iletişim kurmak önemli o sevgiyi çocuk hissederse iletişim güçlü olur sağlıklı olur. Çocuk sevildiğini bilirse seni daha iyi anlar daha iyi dinler. Güvenmesini sağlamaya çalışıyorum mesela okula ilk başladığında kapıda beklememi istiyordu bende bekliyorum dedim hareketlerime bakıyordu ayakta mıyım yoksa oturdum mu beklediğimi anlamak için koltuğa oturmamı istiyordu yoksa kendini güvende hissedemiyordu sanırım."

A26 çocukların duygu ve düşüncelerini farkında olmadan beden diliyle ifade edildiğini, bir çocuğu tanımadan da beden dilini gözlemleyerek çocuğu anlamının mümkün olduğunu aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir.

A26: "Çocuklar oyun ortamında iletişim kuruyor ve ne hissettiğini ne düşündüğünü beden diliyle bize ifade ediyor aslında. Ama bizler anlamıyoruz. Sadece kendi çocuğum değil dışardaki çocukları da gözlemliyorum. Tanımasam da dışardaki çocuklar ne görüyorlar görmediğim gözden kaçırdığım ne var diye takip ederim. Çocuk neden rahatsız ve neden mutlu. Gülüyorsa çocuk neden mutlu ağlıyorsa neden rahatsız bunu takip ederim yolda giderken mesela. Olumsuz duygularını çocuklar genel olarak ağlayarak gösteriyor."

Katılımcı annelerden elde edilen bulgular incelendiğinde annelerin çocuklarına duygularını sözcüklerle ifade etmenin yanında beden dili ile desteklediklerini, bunun yanında çocuğun sözcüklerden çok beden dili ifadesi olarak sarılma, saçını okşama, dokunma ve kendisine bedenen yönelerek iletişim kurulmasına ihtiyaç duyduğunu belirttikleri görülmektedir. Olumlu beden dili kullanımının çocuğu rahatlattığını ve güven duygusu hissettirdiğini de ifade etmişlerdir. Çocukların da duyguları sözsüz şekilde beden dili ile bizlere aktarabildiğini ve konuşmadan sadece dışarıdan gözlemle anlaşılabilirliğini ifade edilmiş, dikkatli gözlemlendiğinde tanımadığımız bir çocuk bile olsa kullandığı beden dili öğelerinden o anki duygu durumunu anlamamızın mümkün olduğunu belirtilmiştir.

Anlaşma:

Annelere beden dilinin önemine yönelik görüşleri sorulduğunda beden dili kullanımının çocuklarıyla iletişimlerinde birbirlerini daha iyi anlayabilmelerine, konuşmadan da anlaşmalarına olanak sağladığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte içinde bulunulan durumun ve olayın daha net ve açık şekilde anlaşılabilirliğini belirten anneler de bulunmaktadır. A3 küçük bebekleri anlamak için beden dilinin etkili olduğunu aşağıdaki ifadelerle açıklamaktadır.

A3: "Bazen mesela konuşamayan çocuklar bedenleriyle iletişim kuruyor. Küçük bebekler doğduklarında kendilerini bize bu yolla anlatıyorlar. Çocuğun beden dili bir konuda mesela alışveriş anında anne babaya yol gösterebiliyor, çocuğu anlamamıza yardım edebiliyor."

Bununla birlikte konuşarak iletişim kurmanın mümkün olmadığı ortamlarda beden dili kullanımının oldukça faydalı olduğunu belirten anneler de bulunmaktadır. Konuyla ilgili A17 ve A6 aşağıdaki ifadelerle kendi düşüncelerini açıklamışlardır.

A17: "Bazen çocuklarla konuşulamayacak bir ortamda olduğumuzda söyleyeceklerimi çocuklar konuşmadan anlayabilmeli. Çünkü bir başkasının yanında o, o şekilde söylenmeyecek başkasının yanında o durumda anlaşabilmek için önemlidir. Adını söylemeden bile bazen ne söylemek istediğimi anlayabiliyorlar. Beni tanıyorlar konuşmadan da anlıyorlar."

A6: "Bir bakış bile yetiyor bazen. Bir ortama gireriz mesela. Bir şey söylemek istiyorum diyelim, çocuklar direk yüzüme bakarlar. Yüzümün şeklinden hemen anlarlar ne söylemek istediğimi. Yani konuşmadan birbirini anlayabilmek sonuçta tek taraflı olan bir şey değil iletişim. Bedenimizle hareketlerimizin ne anlatmak istediğini anlamak."

Anneler her zaman, her ortamda ve her kişinin yanında çocukla sözlü iletişim kurmanın mümkün olmadığını, bu gibi durumlarda çocukların annelerinin bakışlarından, sadece adını söylemiş olsa bile sesinin tonundan ne söylemek istediğini anladıklarını ve beden dilinin sözlü iletişim kurmadan da anlaşmaya olanak tanıdığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda çocukların da kendilerini sözcüklerle ifade edemedikleri anlarda anne çocuk iletişimini mümkün kıldığını belirtmelerinden dolayı iletişimde beden dilinin kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğu düşünülmüştür.

Tartışma

Mevcut araştırmada 48-72 aylık çocuğu olan annelerin çocukları ile iletişimlerinde beden diline yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Alanyazında anne-çocuk iletişimine yönelik sözsüz iletişim bağlamında doğrudan beden dilinin incelenmesine yönelik nitel bir çalışma bulunmamaktadır. Bununla birlikte alanyazında anne-çocuk iletişimde sözsüz iletişimi alt boyut olarak ele alan bazı nicel çalışmalar bulunmaktadır (Arabacı, 2011; Basit, 2017; Çınar, 2022; Jean vd., 2009). Grebelsky-Lichtman (2014) yapmış oldukları çalışmada ebeveyn çocuk etkileşiminde sözlü ve sözsüz iletişim arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında annelerin olumsuz duygu ve hayal kırıklıklarını beden dilini kullanarak babalardan daha çok sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcı annelerin ifadesinde de görüldüğü gibi çocukla sağlıklı bir iletişim kurarken sevgi duygusunun aktarılabilmesinde beden dili kullanımının ve dokunmanın önemi büyüktür. Sevilmeyen, kucaklanmayan veya iletişimde beden dili desteği verilerek dokunulmayan çocukların bağışıklık sistemleri bile daha zayıf hale gelmektedir. Kucaklanarak, öpülerek ve sevgiyi hissederek iletişim kurulan çocuklar sevildiğini ve kendisine değer verildiğini bilmekte, böylelikle ruhen ve bedenen daha sağlıklı olmaktadır. Aynı zamanda bu çocuklar sosyal ilişkilerinde daha başarılı görülmektedir (Hj Yahaya, 2006; MEGEP, 2009). Çocuğa bu desteği sağlayacak olan en önemli kişiler anne ve babasıdır. Çocuklar ebeveynleri tarafından dinlendiğini, kendilerine ve düşüncelerine önem verildiğini hissederseniz içinde buldukları çağın kendilerinden beklediği problem çözme, sosyal anlamda başarılı olma, empati yeteneğine sahip olma gibi insan ilişkilerine yönelik iletişim becerilerini de daha kolay edinebilmektedirler (Şahin ve Aral, 2012). Çocuklarla kurulan iletişimde yaşanan problemleri çözüme ulaştırmak ve problem durumu oluşmasını önlemek için her ne kadar doğru kelimeleri seçmek önemli olsa da seçilen doğru kelimelerin uygun beden dili öğeleri ile desteklenmesi gerekmektedir. Anne-çocuk iletişimde yüksek ses tonu, ani el kol hareketi, göz teması yoksunluğu ve çocuğa yönelik olmayan beden duruşu çocuk ve anne arasındaki iletişimi olumsuz etkilemekte ve iletişimde problemler yaşanmasına sebep olmaktadır (MEGEP, 2015). Zolten ve Long'a (2006) göre ebeveynler çocuklarıyla iletişim kurarken hem sözel hem beden duruşu olarak çocuğun seviyesinde olmalı, ayrıca anne babalar çocuklarıyla konuşurken çocuğun başında ayakta durmak

yerine çömelerek, oturarak çocuğun seviyesine gelmelidirler. Uçar-Çabuk ve Tezel-Şahin (2017) yapmış oldukları çalışmada 4-6 yaş çocuğu olan 17 anneye anne eğitim programını uygulamışlar ve uygulama sonucunda programın anne-çocuk iletişimine etkisini anne görüşleri açısından incelemişlerdir. Çalışmada anneler etkili iletişim becerilerinden faydalandıklarını ve program sonrasında çocuklarıyla iletişim halindeyken göz teması kurduklarını, hizasına eğilerek konuştuklarını belirtmişlerdir. Becker-Stoll, Delius ve Scheitenberger (2001) ergenlerin anneleriyle bağlanma stillerinin sözel olmayan davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Güvenli bağlanan çocuklar annelerine karşı duygularını daha açık ve olumlu ifade edebilirken, kayıtsız bağlanan çocukların iletişimi engelleyen davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada katılımcı annelerin çocuklarıyla iletişimlerinde kendilerini daha iyi ifade edebilmek için beden dilini kullandıkları görülmektedir. Anneler çocuklarıyla iletişimlerinde sözlü ifadelerini beden dili öğeleriyle desteklediklerinde çocuklarına duygularını ve düşüncelerini daha rahat aktarabildiklerini düşünmektedirler. Üstünel (2011) duyguların ifade edilmesinde sözsüz iletişimin daha etkili olduğunu vurgulamakta ve beden dilinin sözlü iletişimin ardında yer alan duyguların anahtarı olduğunu düşünmektedir. Dunsmore, Her, Halberstadt ve Perez-Rivera (2009) çocukların ebeveynlerinin duygularını tanıma durumlarını incelemişlerdir. Çalışmada iletişimin sağlıklı ve nitelikli olabilmesi için ebeveynlerin hem sözel hem de sözsüz iletişimlerinde ifade netliğinin olması gerektiğini belirtmişler, gerekli netlik durumu sağlanmadığı takdirde çocukların ebeveynlerinin duygularını tanıma konusunda engelleneceğini ifade etmişlerdir.

İletişimde kişilerin yüz ifadeleri, ses tonu, beden duruşu ve hatta nefes alışları bile anlam taşımaktadır. Beden dili ile aktarılan mesaj sözlü iletişimle iletilen mesajı destekleyebileceği gibi tamamen değiştirme gücüne de sahiptir. Heyecan, endişe, öfke, üzüntü, şaşkınlık gibi duyguların yoğun şekilde hissedilmesi beden dilimize yansiyarak kontrol dışı mimikler oluşmasına sebep olmaktadır (Sears ve Sears, 2004). Çocuk ilgi istediğinde kendisine ilgiyle bakan bir çift göz, saçını okşayan bir el bulabilmesi anne babanın ilgisinin kendisinde olduğunu göstermekle birlikte, çocuğun rahatlamasına ve kendisini daha rahat ifade edebilmesine yardımcı olacaktır (Sears ve Sears, 2004; Voltan-Acar, 2012). Alanyazına dayanan bilgiler değerlendirildiğinde annelerin beden dili öğelerini kullanarak kendilerini çocuklarına karşı daha iyi ifade ettiklerini belirtmelerinin beklenen bir durum olduğu düşünülmektedir. Grebelsky-Lichtman (2014) yapmış oldukları çalışmada sözsüz ve sözlü iletişim ifadelerinin birbirine uyum sağlamadığı durumlarda iletişim boşluğu oluştuğunu, bu durumda ebeveyn-çocuk iletişiminde iş birliğini engellediğini ve uyumsuzluk sorunlarının yaşanabileceğini belirtmişlerdir.

Sözsüz iletişimin dört temel önemli işlevi bulunmaktadır. Sözlü olarak iletilen bir mesajı tamamlamak, düzenlemek, değiştirmek ve vurgulamak (Phutela, 2015). Beden dili öğelerini kullanarak yukarıdaki işlevlerden herhangi birinin tercih edilmesi sonucu sergilenen tavır ve davranışlar neticesinde iletişimin pozitif ya da negatif devam edeceği belirlenmektedir (Güllü, 2021). Bu sebeple anne-çocuk iletişiminin pozitif yönde ilerleyebilmesi için olumlu beden dili kullanımı ön koşul olmalıdır. Kazan ve Sarısoy'un (2021) anne çocuk arasındaki iletişim becerilerini inceledikleri çalışma sonucuna göre annelerin sağlıklı iletişim kurma yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bununla birlikte anneler çocuğun seviyesine inerek ve göz teması kurarak konuşmayı en etkili iletişim şekli olarak tanımlamaktadırlar. Buradan anlaşıldığı gibi annelerin beden dili öğesi olarak iletişimde önemli bir yeri olan mimik, jest, el kol hareketleri gibi kavramların farkında olmadıkları görülmektedir.

Beden dilinin sözlü iletişimin mümkün olmadığı durumlarda da anne ve çocuğun karşılıklı olarak birbirini anlayabilmesine katkıda bulunarak iletişimin devamlılığını sağladığı görülmektedir. Basit (2017) yapmış olduğu çalışmada çocuktan anneye yaklaşımıyla uygulanan iletişim eğitiminin anne çocuk iletişimine etkisini incelemiştir. Çalışmada kullanılan ölçüm aracının sözsüz iletişim alt boyutunda konuşma sırasında göz teması kurma, vücut duruşu olarak konuştuğu kişiye dönme, konuşma esnasında jest ve mimiklere yer verme maddelerine yer verilmiştir. Eğitim sonunda annelerin sözsüz iletişim kullanma düzeylerinde gözlenen artışın anne-çocuk iletişimine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gordon'a (2001) göre iletişimde çocuğu dinlerken baş sallamak, öne eğilmek, gülümsemek, kaş çatmak gibi beden dili öğelerinin kullanılması, çocuğun kendisinin dinlendiğini ve anlaşıldığını bilmesine katkı sağlar. Navaro'ya (1987) göre ise anlaşıldığını fark eden çocuk kendisini daha huzurlu, rahat ve güvende hissedecektir.

İletişim anında kaynak ve alıcı kişi arasında farkındalık halinin oluşması önemlidir. Annenin çocuğuyla iletişimde çocuğun yüz ifadelerindeki değişimi fark ederek, duruma uygun tepki geliştirmesi iletişim kurma biçimlerinin belirlenmesinde etkili olmaktadır (Phutela, 2015). Beden dili temelde farkında olmadan kullanılmaktadır. Ancak kişi bu konuya yönelik farkındalık geliştirerek kendi öz kontrolünü sağlayabilmektedir (Mandal, 2014). Trees (2005) çalışmasında çocukların sözel veya sözel olmayan yöntemlerle destek arama taleplerini annelerine ne şekilde yansıttıklarını incelediği çalışmasında, çocukların annelerinden destek talep etmek için kasıtlı olarak sözsüz uyarılma ipucu davranışları göstermemiş olsalar dahi annelerin çocuklarına yönelik geliştirdikleri farkındalıkları sayesinde bazı beden dili ipuçlarını gözleyerek çocuğun desteğe ihtiyacı olduğu algısını oluşturdukları sonucuna ulaşmıştır. Çocuklar iletişim kurarken kaynak kişinin ne söylendiğinden ziyade nasıl söylendiğine dikkat etmektedirler (Güneş, 2018a, 2018b). Buna göre annelerin çocuklarıyla iletişimlerinde çocuğun beden diline yönelik farkındalık halinde olmaları

gerekmektedir. Konuyla ilgili olarak katılımcı anneler çocuklarıyla iletişimlerinde beden dili öğelerini kullanırken aşırılıktan kaçınmaları gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Duyguların sözler aracılığıyla aktarılması sonucu sözlü iletişim, tutum ve davranışlar ile aktarılması sonucu da sözsüz iletişim oluşmaktadır (Baban, 2021). Bazen çocuğa beden dilimizle aktardığımız sözsüz mesajlar, sözlü mesajlardan daha etkilidir. Çocukla iletişimde olumlu beden dili öğeleri ile aktarılan mesajlar çocuğa kendisini huzurlu hissettirecek ve çocuğun kendi başına keşifte bulunabileceği güvenli ortamı sağlayacaktır. Bu sebeple anne-çocuk iletişimde annelerin beden diline yönelik geliştirdikleri tutumlar oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocuk ihtiyaç duyduğunda anne olumlu tutum içinde olarak çocuğu geçiştirmeden, ertelemeden kısa süreliğine de olsa çocuğa kendisini dinlediği mesajını vermelidir (Baltaş ve Baltaş, 2011; Sears ve Sears, 2004). Çağdaş'a (1997) göre annenin aktarılan mesajı anladığına dair tepkiler vermemesi, çocuktan uzaklaşmaya çalışması, umursamaz jest ve mimikler sergilemesi çocukta rahatsızlık yaratır ve çocuk duygu, düşünce ve sorunlarını paylaşmak istemez. Bu durum anne-çocuk arasında sağlıklı bir iletişim kurulmasını engelleyecektir. Dalsgaard, Skov, Stougaard ve Thomassen (2006) çalışmalarında ebeveyn çocuk iletişiminde çocuğun kendisini daha rahat ifade edebilmesi için fiziksel temasın yani beden dilinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Carton ve Carton (1998) iç kontrol ve dış kontrol odaklı davranan çocukların annelerinin sergilemiş olduğu sözsüz iletişim öğelerini incelemişlerdir. Araştırmada içten kontrollü çocukların annelerinin, dışarıdan kontrollü çocukların annelerinden daha fazla gülümsedikleri, daha olumlu dokunuşlar (sarılmalar, okşamalar, ovma) sergiledikleri ve çocuklarıyla daha uzun süre göz teması kurdukları sonucuna ulaşmışlardır. Yine içten kontrollü çocuklarında, dıştan kontrollü çocuklara göre daha fazla gülümsedikleri, çevrelerini güvenle keşfederken daha az kural dışı davranışlar sergiledikleri ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır.

İletişim esnasında alıcıya iletilen bilgilerin sadece %7'sini kullanılan dilin oluşturduğu; konuşma biçiminin (ses tonlaması, aksan, hız) %38'lik; beden dilinin (vücut pozisyonu, göz teması, yüz ifadesi, baş ve vücut hareketleri, jestler ve mimikler, dokunma vb.) %55'lik kısmı oluşturduğu düşünüldüğünde ilişkilerin sağlam temellere oturabilmesi ve devamlı olabilmesinin büyük oranda sözsüz iletişime bağlı olduğu ifade edilebilmektedir (Patel, 2014). Phutela (2015) sağlıklı bir iletişimin kurulduğundan söz edilebilmesi için iletişim kurulan kişinin beden dilinin anlaşılabilmesi ve aktarılacak istenen asıl duygunun fark edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı anneler de çocuklarıyla iletişimlerinde beden dili öğelerini kullandıklarında kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, çocuklarını daha iyi anlayabildiklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç

Beden dili anne-çocuk arasında iletişime yön veren önemli bir araçtır. Katılımcı anneler de ifadelerinde beden dilinin çocuklarıyla iletişimlerini etkilemede ne kadar güçlü olduğunu

belirtmişlerdir. Genel çerçevede anneler beden dili kullanımı ile çocuklarıyla yaşanan problemlerin çözümünü kolaylaştırdıklarını, duygularını karşılıklı daha iyi ifade ettiklerini ve birbirlerini daha iyi anlayabildiklerini belirtmişlerdir. Yine çocuklarıyla iletişimlerinde beden dili kullanımlarına karşı farkındalık geliştirmelerinin iletişimlerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Annelerin genel olarak beden dilinin öneminin ve nasıl olması gerektiğinin farkında olmalarına rağmen çocuklarıyla iletişimlerinde beden diline yönelik uygulama anlamında eksiklikler olduğu ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Elde edilen araştırma bulgularına dayanarak annelere, araştırmacılara ve ilgili kurumlara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Anneler çocuklarıyla iletişimlerinde beden dilini daha aktif ve olumlu olarak kullanmalıdırlar.
2. Araştırmacılar aile iletişiminde beden dili kullanımına yönelik eğitimler düzenleyerek ebeveynlere uygulayabilirler.
3. Araştırmacılar tarafından aynı çalışma baba-çocuk iletişimi açısından ele alınabilir.
4. Ailenin düzen ve işlevselliğinden sorumlu olan kurum ve kuruluşlar, ebeveynlere çocukla iletişimde beden dili kullanımının önemine ve doğru beden dili kullanımına yönelik seminerler organize edebilirler.

Kaynaklar

- Acar, E. (2012). *Bağırıp çağırmadan çocuk eğitimi*. İstanbul: Yediveren Yayınları.
- Altıntaş, E. & Çamur, D. (2001). *Sözsüz iletişim ve beden dili*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Altuntecim-Çağatay, G. (2015). *Başarılı ve mutlu insan yetiştirme sanatı*. İstanbul: Park Kitap.
- Arabacı, N. (2011). *Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın (ABÇİDA) geliştirilmesi ve anne-baba-çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arabacı, N. & Ömeroğlu, E. (2016). Anne-Baba-Çocuk İletişimi Değerlendirme Aracı'nın (ABÇİDA) geliştirilmesi: geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(7), 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34069/376868> sayfasından erişilmiştir.
- Baban, S. (2021). *Beden dili ve yüz ifadelerinin iletişimdeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baltaş, Z. & Baltas, A. (2011). *Bedenin dili* (46. b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Basit, O. (2017). *Çocuktan anneye yaklaşımıyla uygulanan iletişim eğitiminin anne çocuk iletişimine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Becker-Stoll, F., Delius, A. & Scheitenberger, S. (2001). Adolescents' nonverbal emotional expressions during negotiation of a disagreement with their mothers: An attachment approach. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 344–353.
- Buckley, B. (2003). *Children's communication skills: from birth to five years*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Carton, J. S. & Carton, E. E. R. (1998). Nonverbal maternal warmth and children's locus of control of reinforcement. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22(1), 77–86.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2011). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Kitap.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çağdaş, A. (1997). *İletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çınar, E. (2022). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların anne-baba-çocuk iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dalsgaard, T., Skov, M. B., Stougaard, M. & Thomassen, B. (2006). Mediated intimacy in families: understanding the relation between children and parents. *Proceedings of the 2006 Conference on Interaction Design and Children* içinde (s. 145-152).
- Döğüşgen, M. M. (2018). *Zor çocuk yoktur mutsuz çocuk vardır*. İstanbul: Ekinoks Yayınevi.
- Dunsmore, J. C., Her, P., Halberstadt, A. G. & Perez-Rivera, M. B. (2009). Parents' beliefs about emotions and children's recognition of parents' emotions. *J Nonverbal Behav*, 33(2), 121–140. <https://doi.org/10.1007/s10919-008-0066-6>
- Fagan, J. & Stevenson, H. C. (2002). An experimental study of an empowerment-based intervention for african-american Head-Start fathers. *Family Relations*, 51(3), 191-198.
- Gee, C. B., McNeerney, C. M., Reiter, M. J. & Leaman S. C. (2007). Adolescent and young adult mothers' relationship quality during the transition to parenthood: associations with father involvement in fragile families. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(2), 213-224.
- Gooden, C. & Kearns, J. (2013). The Importance of Communication Skills in Young Children. HDI Research Brief, Summer.
- Gordon, T. (2001). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Grebelsky-Lichtman, T. (2014). Parental patterns of cooperation in parent-child interactions: the relationship between nonverbal and verbal communication. *Human Communication Research*, 40(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/hcre.12014>

- Gülenç, A. (2017). *Kişiler arası iletişimde beden dilinin önemi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güllü, B. (2021). *Çocuk edebiyatında etkili iletişim*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, A. (2018a). *0-6 yaş dönemi çocuk eğitiminde 100 temel kural* (12. b.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Güneş, A. (2018b). *Annelik sanatı* (102. b.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Hacıhasanoğlu, E. (2017). *Beden dilinin önemi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Helvacı, M. A. (2015). Sınıfta iletişim ve disiplin oluşturma. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* içinde (s. 129-164). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hj Yahaya, A. (2006). Parent – child communication and its perceived effects on the young child's developing self-concept. *Faculty of Education Univesity Technology Malaysia*. <http://eprints.utm.my/5951/1/azizyahkueh.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Jean, A. D. L., Stack, D. M. & Fogel, A. (2009). A longitudinal investigation of maternal touching across the first six months of life: age and context effects. *Infant Behavior and Development*, 32(3), 344–349.
- Kazan, H. & Sarısoy, S. (2021). Anne-çocuk ilişkisi bağlamında okul öncesi dönemde iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 441-472. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1677490> sayfasından erişilmiştir.
- Mandal, F. B. (2014). Nonverbal communication in humans. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24(4), 417–421. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.831288>
- MEGEP. (2009). *Çocukla iletişim II*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEGEP. (2015). *Çocukla etkili iletişim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meriç, A. (2017). *Anne-baba-çocuk iletişimi ile okul öncesi çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. b.). San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. b.). Thousand Oaks: Sage.
- Navaro, L. (1987). Çağdaş anne baba eğitimi neleri kapsayabilir? *Ya-Pa 5. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* içinde (s. 43-47). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (4. b.). İstanbul: Epsilon.

- Özel, E. & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(36), 9-34. <http://dx.doi.org/10.21560/spcd.60151>
- Patel, D. S. (2014). Body language: an effective communication tool. *IUP Journal of English Studies*, 9(2). <https://static1.squarespace.com/static/56fb450bf8baf30bc33df806/t/58d1d7d7440243e31b9513e8/1490147288845/Body+Language-+An+Effective+Communication+Tool.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Petrie, P. (2011). *Communication skills for working with children and young people* (3. b.). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Phutela D. (2015). The importance of non-verbal communication. *IUP J Soft Skills*, 4(4), 43-50. <http://library.tuit.uz/knigiPDF/Ebsco/8-1106.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Richman, N. (2000). *Communicating with children: helping children in distress*. London: Save the Children.
- Samancı, O. & Diş, O. (2014). Sosyal becerileri zayıf olan ilkököl öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 573- 590. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209937> sayfasından erişilmiştir.
- Sears, W. & Sears, M. (2004). *Başarılı çocuk çocuklarımızın iyi yetişmesi için ne yapabilirsiniz?* (Ö. Gültekin, Çev., 2. b.). İstanbul: Boyner Yayınları.
- Şahin, S. & Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66. https://doi.org/10.1501/Asbd_0000000029
- Trees, A. R. (2005). Nonverbal and verbal approach behaviors related to reported and perceived support seeking goals in conversations. *Western Journal of Communication*, 69(4), 319–337. <https://doi.org/10.1080/10570310500305190>
- Uçar-Çabuk, F. & Tezel-Şahin, F. (2017). Anne çocuk eğitim programının anne çocuk iletişimine etkisinin incelenmesi. *TURAN-CSR International Scientific Peer-Reviewed, Refereed Journal*, 9(35), 270-279. <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>
- Üstünel, G. (2011). *Etkili iletişim becerileri ve beden dili*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Voltan-Acar, N. (2012). *İnsan ilişkileri iletişim* (3. b.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yalçın, H. (2013). Anne-çocuk iletişimi eğitiminin etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 179-194. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sufesosbil/issue/11409/136238> sayfasından erişilmiştir.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, H. (2009). Sözsüz iletişim. A. Yüksel (Ed.), *İletişim bilgisi içinde* (s. 72-93). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Zolten, K. M. A. & Long, N. (2006). Parent/Child Communication. <http://www.parenting-ed.org/handouts/communicationparent%20to%20child.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

People become social creatures with communication, which occupies an important place in their lives. The concept of communication initially evokes the state of speech, but it is an action that can also take place non-verbally. It is possible to explain nonverbal communication with the concept of body language. Body language constitutes more than half of our communication. Body language has the power to reinforce or even change the meaning of the message conveyed by verbal communication. During communication, children focus on how the source person says something before paying attention to what was said. For this reason, adults should pay attention to the body language elements in their communication with children. The quality of the communication established by the family members forming the child's first social environment, especially the mother, the person with whom the child interacts the most, with the child should be good. In order to establish healthy communication, verbal communication must be supported by correct and careful body language. The study aimed to examine the opinions of mothers with 48-72 month-old children on body language in their communication with their children.

Participants were 26 mothers with 48-72 month-old children from the central district of Uşak. The study group was recruited using convenience sampling, one of the purposeful sampling methods. Data were collected using the "Interview Form" and "General Information Form" and analyzed by content analysis.

The statements of the participating mothers revealed that using positive body language prevents the emergence of problems between the mother and child or the existing problem from getting bigger. In addition, they stated that emotional transfer, which has a significant place in mother-child communication, can be achieved better by using body language. They stated that verbal communication with the child is not always possible in every environment. In such cases, body language allows the communication between the mother and the child to continue non-verbally.

The body language awareness that mothers have developed in their communication with their children was expressed in their own and their children's use of body language. With this awareness, mothers can understand their children better and provide self-control in body language usage.

However, regarding mothers' communication with the child when occupied with something, half of the mothers exhibited an attitude towards avoiding or delaying the child.

As seen in the statements of the participating mothers, body language and touching are of great importance in conveying the feeling of love while establishing healthy communication with the child. Even the immune systems of children who are not loved, embraced, or touched supported by body language in communication become weaker. Children who communicate with hugs, kisses, and feelings of love know they are loved and valued, so they get mentally and physically healthy. At the same time, these children seem to be more successful in their social relations. The essential people who will provide this support to the child are the parents. It is vital to choose the right words to solve the problems experienced in communication with children and prevent problem situations. In addition, the right words should be accompanied by appropriate body language elements. In mother-child communication, loud tone of voice, sudden hand-arm movement, lack of eye contact, and body posture not-directed to the child negatively affect the mother-child communication and cause problems in communication. Mothers in the study believe they can convey their feelings and thoughts to their children more easily when they support their verbal expressions with body language elements in their communication. Again, from the child's point of view, the presence of a pair of eyes looking at them with care and a hand caressing the hair when the child asks for attention will show that the parents are interested and help the child relax and express themselves more easily.

The use of positive body language is a prerequisite for the progress of mother-child communication. Body language ensures the continuity of communication by contributing to the mutual understanding of the mother and child when verbal communication is impossible. A state of awareness between the source and the recipient at the time of communication is vital to ensure continuity. Regarding the mother's communication with her child, noticing the change in the child's facial expressions and developing an appropriate reaction to the situation affects the communication type. In this regard, the mother must have a caring attitude towards the child when communicating with them. The mother should have a positive attitude and give the message that she listens to the child, even for a short time, without delaying the child. In order to be able to talk about healthy communication, the body language of the person with whom the communication is made should be understood, and the actual emotion intended to be conveyed should be realized. The mothers stated that they express themselves more easily and understand their children better when using body language elements in their communication.

Body language is an essential tool that directs communication between mother and child. Participating mothers stated the importance of body language in their communication with their children. In general, they said that using body language facilitated solving the problems experienced

with their children; they expressed their feelings better and understood each other better. They also stated that awareness of body language use in their communication with their children facilitated communication. Although mothers are generally aware of the importance of body language and how it should be, it is understood from their statements that there are deficiencies in using body language in their communication with their children.

Regarding the results obtained, mothers should use body language more actively and positively in communicating with their children. At the same time, it is suggested that researchers organize training on the use of body language in family communication and apply them to parents, and repeat the same study by focusing on father-child communication. It is also thought that the institutions and organizations responsible for family order in society should organize seminars for parents on the importance of using body language in communication with their children and correct body language.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırmanın yazım surecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Konya Selçuk Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan 27.1.2021 tarih ve 1813 nolu karar ile etik izin alınmıştır.

Etik Liderlik ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki: Bir Meta Analiz Çalışması

The Relationship between the Ethical Leadership and Organizational Justice: A Meta-Analysis Study

Mehmet Sabir Çevik

Yazar Bilgileri

Mehmet Sabir Çevik 
Dr., Siirt Merkez Yunus Emre
İlkokulu,
sahici1980@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi meta analiz yöntemiyle incelemektir. Araştırmada çalışmaların moderatör değişkenlere göre dağılımları, etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin etki büyüklüğü ve araştırmaların etki büyüklüklerinin moderatör değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırmanın veri kaynağını Türkiye’de etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi konu edinen yüksek lisans tezleri, doktora tezleri ve makaleler oluşturmaktadır. Bu kapsamda ASOS, Google Scholar, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Tarama Merkezi veri tabanları ve arama motorlarına “etik liderlik, örgütsel adalet, etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi, etik liderliğin örgütsel adalete etkisi, ethical leadership, organizational justice” sözcük grupları yazılarak uygun araştırmalar belirlenmiştir. Alanyazın taraması sonucunda dâhil olma ölçütlerini karşılayan 12 çalışmanın uygun olduğu belirlenmiştir. Veriler, Comprehensive Meta Analysis istatistik programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada analiz modeli olarak rastgele etkiler modeli seçilmiştir. Çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin hesaplanmasında Fisher Z değeri kullanılmıştır. Analizler sonucunda etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin ortalama etki büyüklüğünün pozitif yönde ve çok güçlü etki büyüklüğünde olduğu (Fisher’s $Z=1,066$) bulgulanmıştır. Ayrıca etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların etki büyüklüklerinin moderatör değişkenlere (örneklem grubu, örneklem büyüklüğü, yayın türü, yayın yılı, araştırmanın uygulandığı yer, araştırmada kullanılan etik liderlik ölçeği ve örgütsel adalet ölçeği) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Etik
Etik Liderlik
Adalet
Örgütsel Adalet
Meta Analiz

Keywords

Ethics
Ethical Leadership
Justice
Organizational Justice
Meta Analysis

Makale Geçmişi

Geliş: 11.02.2022
Düzeltilme: 15.10.2022
Kabul: 06.11.2022

ABSTRACT

This research aims to examine the relationship between ethical leadership and organizational justice through the meta-analysis method. The distribution of the research according to the moderator variables, the effect size of the relationship, and whether the effect sizes of the researches differ in terms of moderator variables were also examined. The data source of the research consists of master’s theses, doctoral dissertations, and articles on the relationship between ethical leadership and organizational justice in Turkey. In the data collection process, the phrases: “etik liderlik, örgütsel adalet, etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi, etik liderliğin örgütsel adalete etkisi, ethical leadership, organizational justice” were searched in ASOS, Google Scholar, ULAKBİM, National Thesis Center of YÖK and in the search engines. The literature review revealed that 12 studies meeting the inclusion criteria were eligible. Data were analyzed utilizing the Comprehensive Meta-Analysis statistical program. The random effects model was determined as the analysis model. The Fisher’s Z value was used to calculate the effect size values. Analyzes proved that the average effect size of the concerned relationship was positive and had a very strong effect size (Fisher’s $Z=1.066$). Moreover, the effect sizes of the relevant studies did not differ significantly according to the moderator variables (sample group, sample size, publication type, publication year, research place, ethical leadership scale and organizational justice scale).

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atf

Çevik, M. S. (2022). Etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *TEBD*, 20(3), 1066-1093. <https://doi.org/10.37217/tebd.1068009>

Giriş

Sosyal yaşam insanlara toplum tarafından kabul gören belli davranış kalıplarına göre hareket etmeyi öğretir. Ancak sosyal yaşam içinde karmaşıklaşan ilişkiler ağı, insanların birbirlerine karşı daha korunaklı olmalarına neden olmaktadır. Bu ilişki ağını düzenlemeyi amaçlayan hukuk kuralları ise çoğu kez yetersiz kalabilmektedir (Turhan, 2007; Uğurlu, 2012). Tam da bu noktada sosyal ve örgütsel yaşamda etik kurallar veya etik liderlik uygulamaları devreye girerek insanların davranışlarını belirlemeye başlar. Özellikle son yıllarda dünyaca ünlü büyük işletmelerde ve örgütlerde meydana gelen etik ihlaller ile etik skandallar, etik liderlik konusunu tekrar gündeme getirmiş (Aronson, 2001; Martin, Resick, Keating ve Dickson, 2009; Schminke, Ambrose ve Neubaum, 2005), pek çok araştırmacının etik konusuna ilgi duymasını sağlamıştır (Babalola, Stouten, Euwema ve Ovadje, 2018; Cranston, Enrich ve Kimber, 2003). Aynı zamanda günümüz koşullarında örgütleri yoğun ve hızlı rekabet nedeniyle klasik ve(ya) geleneksel liderlik yaklaşımlarıyla yönetmek neredeyse imkânsız hâle gelmiştir. Bu durum, modern bir liderlik yaklaşımı olarak bilenen etik liderlik anlayışını ortaya çıkarmıştır (Bilgin-Demir, Uğurluoğlu ve Ürek, 2017). Doğal olarak etik liderlik konusundaki araştırmalar görece yenidir ve etik liderlik, araştırmacılar için hâlâ incelenmesi gereken önemli bir potansiyele sahiptir (Gaylord ve Grace, 2014).

Etik liderlik; dürüstlük, hakkaniyet, güven ve adalet ilkeleri çerçevesinde liderlik davranışları sergilemeyi öngörür (Brown ve Trevino, 2006). Etik liderlik ahlaklı bir insan olmanın yanı sıra ahlak yöneticisi olmayı da içermektedir. Yani etik lidere gösterilen saygı, liderin ahlaklı bir yönetici olup olmamasına göre değişebilmektedir (Trevino ve Brown, 2004). Resick, Hanges, Dickson ve Mitchelson'a (2006) göre etik liderliğin temelinde saygı, doğruluk, uyum, etik sorumluluk ve farkındalık yer almaktadır. Trevino, Brown ve Hartman ise (2003) etik liderliğin sadece dürüstlük, doğruluk ve inandırıcılıkla sınırlandırılmayacağını, etik liderlik yaklaşımının değerler temelli bir liderlik anlayışıyla ilgili olduğunu belirtmektedir. Benzer bir şekilde Peterson ve Seligman (2004) etik liderliği doğru eylemlerle adil kararlar vermek ve etik ihlaller yapmamak olarak kavramsallaştırmaktadır. Buna göre etik lideri güvenilirlik, dürüstlük, doğruluk ve adalet ekseninde örgüt üyelerine rehberlik yapan, etik davranışları ödüllendiren, etik olmayan davranışları düzelten ya da disipline eden, etik standartları koruyan ve etik kararları önemseyen kişi olarak tanımlamak mümkündür (Jordan, Brown, Trevino ve Finkelstein, 2013; Tu ve Lu, 2013). Etik liderlik, etik ilkelere göre hareket etmenin yanı sıra örgüt içinde alınan kararlarda adil olmayı da gerektirir (Brown, Trevino ve Harrison, 2005). Başka bir anlatımla etik liderlikte adaletin ve adil olmanın yeri oldukça önemlidir (Yıldırım, 2010). Bu nedenle araştırmacılar etik liderlik ile örgütsel adalet arasında ilişkiye vurgu yapmaktadır (Arslantaş ve Dursun, 2008; Mayer, Kuenzi, Greenbaum, Bardes ve Salvador, 2009; Pillai, Scandura ve Williams, 1999; Zhu, May ve Avolio, 2004). Dolayısıyla etik liderlikle ilgili yapılan

tanımların ya da açıklamaların odağında etik ilkelerin, etik kuralların, etik standartların yanı sıra örgütsel adaletin de yer aldığı iddia edilebilir.

Örgütsel adalet; örgüt içerisinde gerçekleşen uygulamalar ile alınan kararların nasıl belirlendiğine ve nasıl verildiğine ilişkin algılanma biçimidir (İçerli, 2010). De Cremer (2005) örgütsel adaleti örgüt yönetimin her yönüyle tarafsız olması, lider ile takipçileri arasındaki etkileşimin herhangi bir farklılık ve ayırım olmaksızın gerçekleşmesi olarak tanımlamaktadır. Örgütsel adalet genel olarak iş yerine yönelik adalet algısıdır (Byrne ve Cropanzano, 2001). Örgütsel adaletin “dağıtımsal adalet”, “işlemsel adalet” ve “etkileşimsel adalet” olmak üzere üç önemli bileşeni bulunmaktadır (Greenberg, 1990). Örgütsel adaletin dağıtımsal adalet bileşeni örgüt çalışanlarının yaptıkları işlerin bir karşılığı olarak elde ettikleri ödüllerin adil dağıtılıp dağıtılmadığıyla ilgilidir. Dağıtım adaleti örgüt çalışanlarının dağıtılan kaynaklardan eşit ve adil bir şekilde pay almalarıdır (Chambers, 2002; Folger ve Cropanzano, 1998). Örgütsel adaletin bir diğer önemli bileşeni olan işlemsel adalet, örgütsel kararlarda kullanılan prosedürlerin ve işlemlerin adil olup olmamasını ifade eder (DeConinck, 2010; Luo, 2009). İşlemsel adalet işlemlerin ya da prosedürlerin örgüt üyelerince ne kadar adil olduğuna ilişkin tepkilere dayanmaktadır (George ve Jones, 2008). Örgütsel adaletin son bileşeni olan etkileşimsel adalet ise örgüt üyelerinin kendileriyle kurulan iletişimi samimi ve saygın görmesidir. Etkileşimsel adalet, karar vericilerin uygulama süreçlerinde sergiledikleri davranışların adil olması anlamına gelmektedir (Chambers, 2002; Colquitt, 2001). Dağıtımsal adaletin kaynak temininde; işlemsel adaletin örgütsel süreçlerin işleyişinde; etkileşimsel adaletin ise örgüt içinde kurulan etkileşimin adil, tarafsız ve eşit olması anlamına geldiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle örgütsel adalet ve örgütsel adaletin bileşenlerine ilişkin açıklamaların okul gibi çeşitli örgütlerde etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin varlığına işaret ettiği söylenebilir.

Alanyazında etik liderlik ile farklı örgütsel çıktılar arasında ilişki olduğunu gösteren çok sayıda yurt içi ve yurt dışı kaynaklı araştırma bulunmaktadır. Örneğin; etik liderlik ile sosyal adalet algısı (Turhan ve Çelik, 2011), örgütsel güven (Arslantaş ve Dursun, 2008; Mete ve Demir, 2016; Pucetaite, 2014), örgütsel bağlılık (Buluç, 2009; Cullen, Praveen-Parboteeah ve Victor, 2003; Hulpia, Devos ve Van Keer, 2011; Tsai ve Huang, 2008; Uğurlu, Sincar ve Çınar, 2013), yıldırma davranışları (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012; Erkutlu ve Chafra, 2014), iş doyumu (Güngör, 2016; Tsai ve Huang, 2008), örgütsel sinizm (Akatay, Yücekaya ve Kısacık, 2016; Özler, Atalay ve Şahin, 2010), etik iklim (Akdoğan ve Demirtaş, 2014), örgütsel performans (Aronson, 2001; Kanungo, 2001; Khuntia ve Suar, 2004), örgütsel değişim (Parish, Cadwallader ve Busch, 2008), öznel iyi oluş (Alimo-Metcalfe, Alban-Metcalfe, Bradley ve Samele, 2008), örgütsel vatandaşlık (Den Hartog ve Belschak, 2012; Mayer vd., 2009; Rego, Ribeiro ve Cunha, 2010), personel devir oranı (Mulki, Jaramillo ve Locander, 2008) ve motivasyon (Piccolo, Greenbaum, Den Hartog ve Folger, 2010) konulu araştırmalar söz konusu çalışmalardan

sadece birkaçını oluşturmaktadır. Bu araştırmaların yanı sıra alanyazında etik liderlik ile örgütsel adalet arasında pozitif bir ilişki olduğunu rapor eden yurt içi (Acar, 2011; Akatay vd., 2016; Büyükyılmaz ve Ay, 2017; Çitak, 2017; Kaya, 2014; Köse, 2020; Mihçı, 2019; Songur, Özer ve Say-Şahin, 2017; Uğurlu, 2009; Uğurlu ve Üstüner, 2011; Uysal, 2019; Ünüvar ve Demirtaş, 2021; Yeşiltaş, Çeken ve Sormaz, 2012; Yılmaz, 2019; Yıldız, 2019; Yoldaş, 2018) ve yurt dışı çalışmaların (Gefen, Ragowsky ve Ridings, 2008; Luria ve Yagil, 2008; McCabe ve McCarthy, 2005; Thompson, 2004; Wells ve Walker, 2016; Xu, Loi ve Ngo, 2016; Zhu vd., 2004) fazlalığı da dikkat çekicidir. Ancak bu araştırmalar her ne kadar etik liderlik ile örgütsel adalet arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteriyor olsa bile etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin miktarı ve düzeyi hakkında farklı sonuçlar içermektedir. Diğer bir ifadeyle alanyazın araştırmalarında etik liderlik ile örgütsel adalet arasında ilişkinin miktarına ve düzeyine ilişkin farklı sonuçlara rastlanabilmektedir. Bu durum etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi bir bütün olarak ele alan araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca alanyazında Akar'ın (2018) çalışması dışında etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi meta analiz yöntemiyle inceleyen bir çalışmaya da ulaşamamıştır. Akar'ın (2018) çalışması ise sadece eğitim örgütlerinde yürütülen araştırmaları kapsamaktadır. Bu nedenle değişik örgütlerde gerçekleştirilen ve etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi meta analiz yoluyla ele alan araştırmalara ihtiyaç olduğu iddia edilebilir. Aynı zamanda alanyazında etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin etki büyüklüğü üzerinde düzenleyicilik özelliği olan değişkenlerin neler olabileceğine yönelik çalışmalara da ulaşamamıştır. Dolayısıyla araştırmacının etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin daha net anlaşılmasına katkı sağlayacağı ve bu iki değişken arasındaki etki büyüklüğü üzerinde düzenleyicilik özelliği olan faktörlerin saptanması konusunda önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Araştırmacının etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin miktarı ve düzeyi hakkında daha doğru ve daha belirgin bilgilere ulaşmayı sağlayacağı da tahmin edilmektedir.

Etik Liderlik ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki

Örgüt liderleri örgütsel işleyişte ve örgütte etik kurullara uygun bir iklimin oluşmasında önemli rol oynarlar. Bir bakıma örgüt liderleri etik davranışlar yoluyla çalışanlar için rol model olurlar ve örgütlerde etik uygulamaların öncülüğünü üstlenirler. Etik davranışlar ise örgütlerde etik bir farkındalığın yerleşmesini sağlar (Peterson, 2002; Verbos, Gerard, Forshey, Harding ve Miller, 2007). Yani liderin etik tutum ve anlayış içinde olması etik ilkelere uygun örgütsel bir işleyişin gerçekleşmesi anlamına gelmektedir (Palmer, 2009). Öte yandan bir lidere etik lider diyebilmenin temel koşullarından da söz edilebilir. Harvey'e (2004) göre etik bir lider başka kişilere iyi örnek olur, etik bilinç meydana getirir, değerler çerçevesinde karar verir ve etik ilkelere sahip insanları işe alır. Benzer şekilde Bellingham (2003) etik liderleri örgütlerde etik ilkeler ekseninde güven ortamını oluşturan ve

farklı görüşlere saygı duyan liderler olarak görmektedir. King (2006) etik liderliğin doğruluk ve dürüstlük gibi özelliklerine vurgu yaparak etik liderliğin adalet kavramıyla olan ilişkisine dikkat çekmektedir. Aslında etik liderler, yönetimde adil kararlar alarak ve örgüt üyelerine dürüst davranarak bir başka örgütsel değişken olan örgütsel adaletle uygun hareket ederler (Brown vd., 2005). Bu çerçevede etik liderlik, beraberinde adil uygulamaları ve işleyişleri sağlayarak örgütsel değişkenleri şekillendirebilen bir liderlik tarzı olarak görülebilir (Plinio, 2009). Bir başka deyişle etik liderlik uygulamalarının örgüt üyelerinin örgütsel adalet algılarını etkileyebileceği veya değiştirebileceği söylenebilir. Eğitim örgütleri açısından da okul yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik davranışları öğretmenlerin okullarına ilişkin adalet algılarını şekillendirebilir.

Eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları farklı liderlik tarzları öğretmenlerin davranışları ve okulun kurumsal yapısı üzerinde belirleyici olabilmektedir (Ayık, Yücel ve Savaş, 2014; Başaran, 2004; Uğurlu vd., 2013). Ayrıca son yıllarda okul liderlerinin etik davranışları eğitim-öğretim niteliğini artıran önemli bir etken olarak kabul edilmekte ve sosyal adaleti sağlama endişesi okullarda daha çok etik davranışlar gösterilmesini gerekli kılmaktadır (Dempster ve Berry, 2003). Bu nedenle okullar içindeki dinamik çeşitlilikle birlikte etik liderlik davranışlarının giderek ön plana çıktığı örgütler hâline dönüşmüştür (Rude, Paulucci-Whitcomb ve Comerford, 2005). Okullarda etik liderlik davranışlarının giderek ön plana çıkması okul liderlerinin yönetim süreçlerinde aldıkları kararların adil olup olmadığının ve örgütteki kaynakların adil dağıtılıp dağıtılmadığının sorgulanmasını sağlamıştır (Strike, Haller ve Soltis, 2005). Bu durum okullarda etik liderlik tarzının yoğunluk kazanmasına ve etik liderlik anlayışının okul liderleri tarafından benimsenmesine zemin hazırlamıştır.

Güncel liderlik tarzlarından biri olarak nitelendirilen etik liderlik tarzı örgütsel başarı için gerekli görülmektedir. Örgütsel başarı için etik liderlik tarzının adil olabilmekle eş değer görülmesi ise etik liderliğin adalet olgusu bağlamında ele alınmasıyla sonuçlanmıştır (Mayer, Aquino, Greenbaum ve Kuenzi, 2012; Turhan, 2007). Bu kapsamda etik kavramı adalet kavramıyla birlikte örgütsel davranışın önemli bir kavramıdır ve etkileriyle hem etkileyen hem de etkilenen bir örgütsel değişkendir (Changeux, 2000). Diğer bir anlatımla etik ile adalet birbiriyle yakından ilişkilidir ve adalet etik davranışlara bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Kuçuradi, 2006; Pillai vd., 1999). Bu doğrultuda yürütülen alanyazın taramalarında da etik liderliğin önemli ölçüde örgütsel adalet üzerinde katkı sağladığına ilişkin sonuçlara rastlanmıştır (Akatay vd., 2016; Çitak, 2017; Gefen vd., 2008; Köse, 2020; Luria ve Yagil, 2008; McCabe ve McCarthy, 2005; Mıhçı, 2019; Pillia vd., 1999; Wells ve Walker, 2016; Xu vd., 2016). Dolayısıyla tüm bu açıklamalar ve ampirik araştırma sonuçları etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin ve etik liderliğin örgütsel adalet üzerindeki etkisinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi meta analiz yöntemiyle incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin etki büyüklüğü nedir?
2. Etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin etki büyüklüğü yapılan moderatör (alt grup) analizleri kapsamında;
 - a. Örneklem grubuna,
 - b. Örneklem büyüklüğüne,
 - c. Yayın türüne,
 - d. Yayın yılına,
 - e. Uygulama yerine,
 - f. Etik liderlik ölçeğine,
 - g. Örgütsel adalet ölçeğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki meta analiz yöntemiyle incelenmiştir. Meta analiz, herhangi bir konuda yapılmış birden çok çalışmanın sonuçlarını bir araya getirme, analiz etme ve yorumlama yöntemidir (Decoster, 2004; Dinçer, 2014; Lipsey ve Wilson, 2012). Meta analiz yöntemiyle birbirinden bağımsız çalışmaların bulguları kullanılır ve daha nesnel sonuçlar elde edilir (Cooper, Hedges ve Valentine, 2009). Etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiye ait etki büyüklüklerini sentezlemek ve betimlemek amacıyla bu araştırmada meta analiz yöntemi tercih edilmiştir.

Etik Kurul Beyanı

Araştırma, sistematik derleme şeklinde bir meta analiz çalışması olması nedeniyle etik kurul onayı gerektirmemektedir.

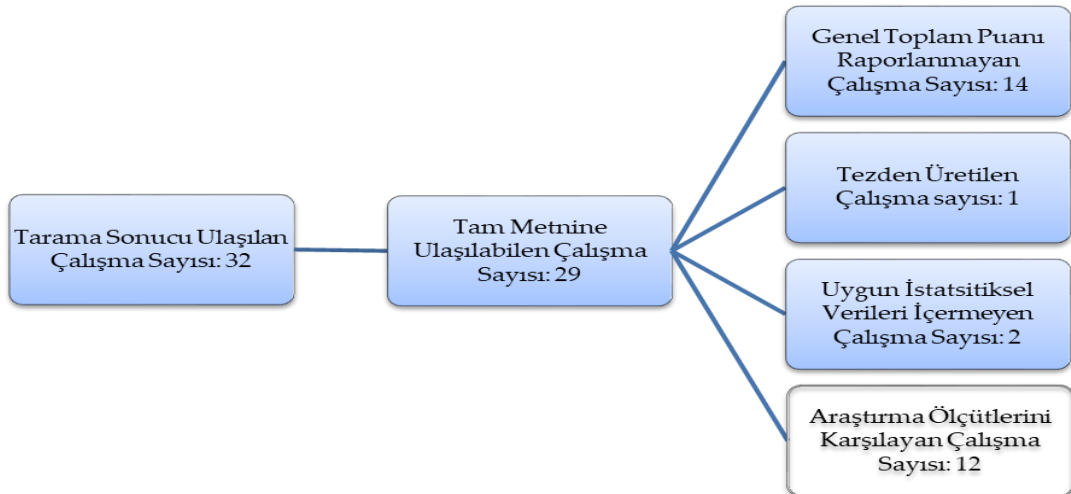
Alanyazın Tarama Süreci ve Verilerin Toplanması

Bu meta analiz çalışmasına etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiye yönelik Türkiye’de 2009 ve 2021 yılları arasında yapılan makale ve tez çalışmaları dâhil edilmiştir. Ulaşılabilen kaynaklar arasında Türkiye’de etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi ele alan ilk çalışma 2009 yılında yayımlandığı için (Uğurlu, 2009) tarama süreci 2009 ve 2021 yılları arasında kapsamıştır. Bu bağlamda ASOS, Google Scholar, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Tarama Merkezi veri tabanları ve arama motorlarına “etik liderlik, örgütsel adalet, etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi, etik liderliğin örgütsel adalete etkisi, ethical leadership,

organizational justice” gibi sözcük grupları yazılarak uygun araştırmalar belirlenmiştir. Alanyazın taraması aşağıda belirtilen dâhil etme ölçütlerine göre gerçekleştirilmiştir;

1. Araştırmaların Türkiye’de 2009-2021 yılları arasında yapılmış olması,
2. Araştırmalarda nicel yaklaşıma uygun ilişkisel tarama modelinin kullanılması,
3. Araştırmaların erişime açık tez (yüksek lisans tezi, doktora tezi) ya da hakemli akademik dergilerde yayımlanmış olması,
4. Araştırmaların istatistiksel açıdan uygun ölçme araçlarıyla yapılmış olması,
5. Araştırmalarda meta analiz için gerekli olan Pearson korelasyon katsayısının ve örneklem sayısının raporlanması,
6. Değişkenler arasındaki ilişkinin ölçeklerin genel toplam puanları alınarak yapılmış olması,
7. Araştırmaların 01.01.2009 ve 30.09.2021 tarihleri arasında tam metnine ulaşılabilen çalışmalar olması.

Alanyazın taraması sonucunda dâhil etme ölçütlerini karşılayan toplam 12 çalışmanın meta analize uygun olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen 12 araştırmadan dokuzu doğrudan etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi ele alırken; üç çalışmanın ise (Akatay vd., 2016; Mıhçı, 2019; Uğurlu, 2009) örgütsel adalet değişkeninin yanı sıra örgütsel sinizm (Akatay vd., 2016), örgütsel bağlılık (Uğurlu, 2009) ve örgütsel özdeşleşme (Mıhçı, 2019) değişkenlerini de ele aldığı belirlenmiştir. Ancak üç değişkenli bu çalışmalarda bile etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiler ikili değişkenler yoluyla rapor edildiği görülmüştür. Bu nedenle sözü edilen üç çalışmanın da yayın yanlılığı oluşturmaması için araştırmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir. Alanyazın taramasına ilişkin akış diyagramı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmaya İlişkin Akış Diyagramı

Bu meta analiz çalışmasına dâhil edilen 12 araştırmaya ait özellikler (örneklem grubu, örneklem büyüklüğü, yayın türü, yayın yılı, uygulama yeri ve kullanılan ölçekler) Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalar Ait Özellikler

| <i>Değişken</i> | <i>Kategori</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|------------------------|---------------------------------|----------|----------|
| Örneklem Grubu | Eğitim örgütleri çalışanları | 9 | 75 |
| | Diğer örgüt çalışanları | 3 | 25 |
| Örneklem Büyüklüğü | 100-500 arası | 9 | 75 |
| | 501 ve üzeri | 3 | 25 |
| Yayın Türü | Makale | 2 | 16,67 |
| | Yüksek Lisans Tezi | 8 | 66,66 |
| | Doktora Tezi | 2 | 16,67 |
| Yayın Yılı | 2009-2016 yılları arası | 6 | 50 |
| | 2017-2021 yılları arası | 6 | 50 |
| Uygulama Yeri | İl | 8 | 66,66 |
| | İlçe | 4 | 33,34 |
| Etik Liderlik Ölçeği | Yılmaz (2005, 2006) | 8 | 66,66 |
| | Diğer etik liderlik ölçekleri | 4 | 33,34 |
| Örgütsel Adalet Ölçeği | Niehoff ve Moorman (1993) | 9 | 75 |
| | Diğer örgütsel adalet ölçekleri | 3 | 25 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi örneklem grubuna göre araştırmaların dokuzu (%75) eğitim örgütleri çalışanlarından; üçü (%25) diğer örgüt çalışanlarından oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğü açısından katılımcı sayısı 100-500 arasında değişen çalışma sayısı dokuz (%75), 501 ve üzeri çalışan sayısı olan araştırma sayısı üçtür (%25). Yayın türü makale olanların sayısı iki (%16,67), yüksek lisans tezi olanların sayısı sekiz (%66,66), doktora tezi olanların sayısı ise ikidir (%16,67). Yayın yılına göre 2009-2016 yılları arasında altı (%50); 2017-2021 yılları arasında da altı (%50) çalışma yapılmıştır. Çalışmalardan sekizi (%66,66) il merkezlerinde, dördü (%33,34) ilçe merkezlerinde gerçekleştirilmiştir. Etik liderlik ölçeği Yılmaz (2005, 2006) tarafından geliştirilen ölçeklerin kullanıldığı araştırma sayısı sekiz (%66,66), diğer etik liderlik ölçeklerinin kullanıldığı araştırma sayısı dört (%33,34); örgütsel adalet ölçeği Niehoff ve Moorman (1993, 1996) tarafından geliştirilen ölçeklerin kullanıldığı araştırma sayısı dokuz (%75), diğer örgütsel adalet ölçeklerinin kullanıldığı araştırma sayısı ise üç (%25) olarak belirlenmiştir.

Verilerin Kodlanması

Alanyazında etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi konu edinen çalışmalar araştırmacı tarafından geliştirilen bir kodlama formuyla kayıt altına alınmıştır. Kodlama formu alanyazında kabul gören şekliyle “çalışma kimliği, çalışma kapsamı (içeriği) ve çalışma verileri” başlıklarından oluşturulmuştur (Ellis, 2012; Whiston ve Li, 2011). Bu bağlamda kodlama formunun ilk kısmı olan çalışma kimliği başlığında “araştırma numarası, araştırma başlığı, araştırmacı bilgisi, araştırmacının yayımlanma yılı, yayın türü” alt başlıkları; çalışma kapsamı (içeriği) başlığında

“örneklem grubu, araştırmanın yapıldığı yer ve kullanılan ölçme araçları” alt başlıkları; çalışma verileri başlığı ise “örneklem sayısı ve ilişki katsayısı (r)” alt başlıkları yer almıştır. Araştırma formuna göre kodlanan verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla meta analiz konusunda çalışmaları bulunan başka bir araştırmacıdan verileri tekrar kodlaması istenmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyum değeri Cohen Kappa (κ) katsayısıyla hesaplanmış olup Cohen Kappa katsayısının $\kappa=,96$ olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan uyuşmazlıklar ise tartışılarak tam bir görüş birliğiyle çözüme kavuşturulmuştur. Böylece kodlayıcılar arasındaki uyuşma oranı %100’e çıkartılmıştır.

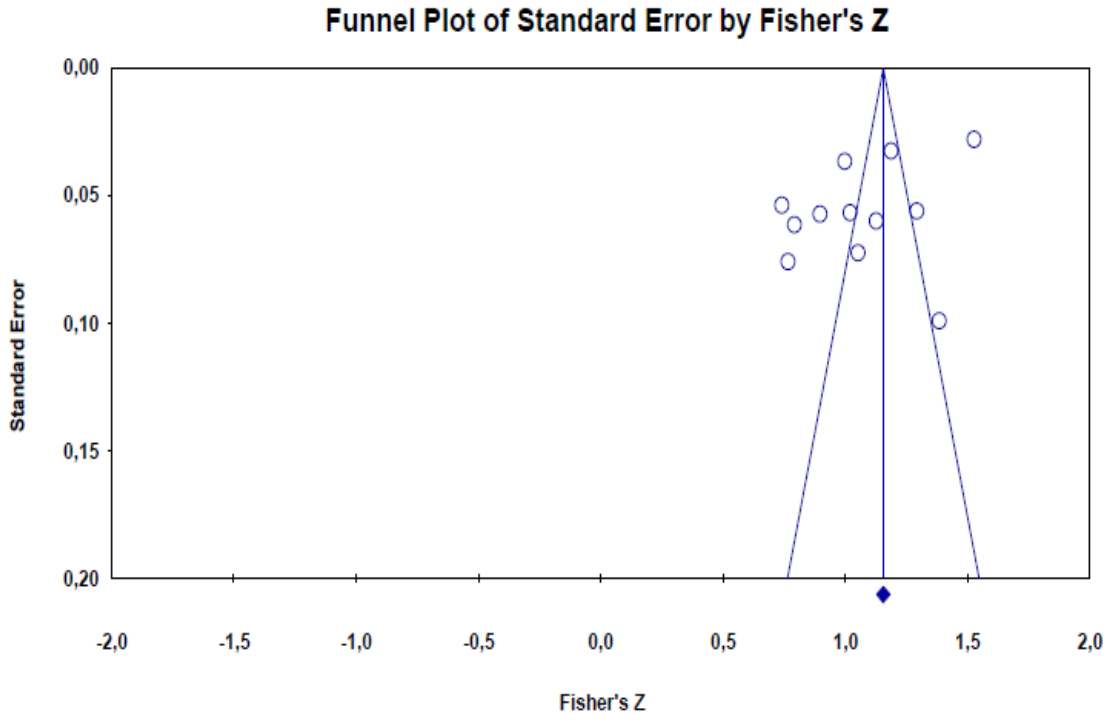
Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde Comprehensive Meta Analysis 2.0 (CMA 2.0) istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Araştırma ölçütlerine uygun olan çalışmaların yayın yanlılıklarının tespitinde huni grafiğinden (funnel plot), Begg ve Mazumdar sıra korelasyonları değerlerinden, Rosenthal’in Güvenli N testinden, Duval ve Tweedie’s Trim ve Fill testlerinden; heterojenliğin belirlenmesinde ise Q istatistiklerinden ve I^2 değerlerinden yararlanılmıştır. Heterojenlik testleri kapsamında sabit etkiler modeli ve rastgele etkiler modeline ilişkin varsayımlar da incelenmiştir. Araştırmaların korelasyon katsayıları etki büyüklüğü değerleri olarak kullanılmış olup Fisher z değerlerine dönüştürülmüştür. Korelasyona dayanan etki büyüklükleri Cohen, Manion ve Morrison’un (2007) belirlemiş olduğu “.00 - .10 arası çok zayıf; .10 - .30 arası zayıf; .30 - .50 arası orta; .50 - .80 güçlü; .80’den büyük ise çok güçlü etki” eşik değerlere göre yorumlanmıştır. Etki büyüklüklerine yönelik analizlerin yanı sıra değişkenler arasındaki ilişkiye etki edebilecek faktörleri belirlemek amacıyla araştırmanın örneklem grubuna, örneklem büyüklüğüne, yayın türüne, yayın yılına, uygulandığı yere, araştırmada kullanılan etik liderlik ölçeğine ve örgütsel adalet ölçeğine göre moderatör analizler yapılmıştır. Moderatör analizlerde ortaya çıkan farkın anlamlılığı Q istatistiklerinden Q between (Q_b) değeri kullanılarak raporlanmıştır. Araştırma sonuçlarının anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Yayın Yanlılığı (Publication Bias)

Yayın yanlılığı bir konu hakkında yayımlanmış tüm çalışmaların o konu hakkında tamamlanmış tüm çalışmaları temsil yeterliğinin düşük olması anlamına gelmektedir. Yayın yanlılığı hesaplanan etki büyüklüğünü etkiler ve etki büyüklüğünün olması gereken değerden daha yüksek olmasına neden olur (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013; Card, 2011). Yayın yanlılığına yol açan en önemli faktör ise anlamlı bir ilişki tespit edilemeyen araştırmaların yayımlanmama eğilimidir (Makowski, Piroux ve Brun, 2019). Bu doğrultuda mevcut araştırmada yayın yanlılıklarının tespitinde huni grafiğinden (funnel plot), Begg ve Mazumdar sıra korelasyonları değerlerinden,

Rosenthal'ın Güvenli N testinden, Duval ve Tweedie's Trim ve Fill testlerinden yararlanılmıştır. Yayın yanlılığına yönelik huni grafiği Grafik1'de gösterilmiştir.



Grafik 1. Yayın Yanlılığına Yönelik Huni Grafiği

Grafik 1'de izleneceği üzere araştırmaya giren 12 çalışmanın önemli bir kısmı huni grafiğinin hem üst bölümünde hem de genel etki büyüklüğüne yakın yerlerde konumlanmıştır. Araştırmaların genel etki büyüklüğünü ifade eden dikey çizginin her iki kısmında simetrik olmayan bir şekilde dağılması yayın yanlılığına işaret etmektedir (Borenstein vd., 2013). Grafik 1'in, araştırmada yayın yanlılığının olduğu yönünde bir görüntü verdiği söylenebilir. Ancak meta analiz çalışmalarında yayın yanlılığın olmadığını belirlemek için sadece huni grafiğinin yeterli olmadığı belirtilmektedir (Petticrew ve Roberts, 2006). Bu nedenle araştırmanın yayın yanlılığı durumunu ispatlayan güven testleri sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Güven Testlerine İlişkin Sonuçlar

| <i>Güven Testi</i> | <i>Güven Testi Değerleri</i> | |
|--|--|----------|
| Begg ve Mazumdar'ın Sıra Korelasyonu Testi | Tau | -0,18182 |
| | Tau için Z değeri | 0,82287 |
| | p değeri (tek yön) | 0,205 |
| | p değeri (iki yön) | 0,410 |
| Rosenthal'ın Güvenli N Değeri | Gözlemlenen araştırmalar için Z değeri | 74,993 |
| | Gözlemlenen araştırmalar için p değeri | 0,000 |
| | Alpha | 0,050 |
| | Yön | 2,000 |
| | Alfa için Z değeri | 1,959 |
| | Güvenli N sayısı | 7557 |

Tablo 2’de Begg ve Mazumdar’ın sıra korelasyonu güvenlik testinde p değerinin 0,205 ($p>0,05$) olması yayın yanlılığının olmadığı anlamına gelmektedir. Tablo 2’ye göre Rosenthal’ın güvenli N değeri ise 7557 olarak tespit edilmiştir. 7557 sayısı meta analiz çalışmasının anlamlı bir etkiden uzaklaşması için kaç tane daha çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Araştırmada $N/(5k+10)$ değerinin 1 sayısından büyük olması $[7557/(5 \times 12 + 10) = 107,957; 107,957 > 1]$ nedeniyle (Mullen, Muellerleile ve Bryant, 2001) yayın yanlılığının oldukça düşük olduğu söylenebilir. Yayın yanlılığın belirlenmesinde kullanılan bir diğer yöntem de Duval ve Tweedie’nin kırp ve doldur yöntemidir. Araştırmanın Duval ve Tweedie’nin kırp ve doldur yöntemine göre analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın Duval ve Tweedie’nin Kırp ve Doldur Yöntemine Göre Analiz Sonuçları

| | Fark | Nokta Tahmini | Güven Aralığı (%95) | | Q |
|-------------------|------|---------------|---------------------|-----------|---------|
| | | | Alt Sınır | Üst Sınır | |
| Gözlenen Değer | | 1,066 | 0,906 | 1,225 | 357,999 |
| Düzeltilmiş Değer | 0 | 1,066 | 0,906 | 1,225 | 357,999 |

Tablo 3’te görüldüğü gibi Duval ve Tweedie’nin kırp ve doldur yöntemine göre kırılan çalışma sayısı sıfırdır (Gözlenen Değer Nokta Tahmini=1,066; Düzeltilmiş Değer Nokta Tahmini=1,066). Kırılan çalışma sayısının sıfır olması da araştırmada yayın yanlılığının olmadığı anlamına gelmektedir.

Heterojenlik Testi

Araştırmanın dâhil olma ölçütlerini karşılayan 12 çalışmanın etki büyüklüklerini hesaplamak üzere heterojenlik testi yapılmıştır. Etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüklerinin belirlenmesinde kullanılacak modele yönelik heterojenlik testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Heterojenlik Testine Yönelik Analiz Sonuçları

| Model | k | Nokta Tahmini | % 95 Güven Aralığı | | Q değeri χ^2 | Heterojenlik Testi | | |
|-------------------------|----|---------------|--------------------|-----------|----------------------|--------------------|-------|----------------|
| | | | Alt Sınır | Üst Sınır | | df | p | I ² |
| Sabit Etkiler Modeli | 12 | 1,156 | 1,129 | 1,183 | 357,999 | 11 | 0,000 | 96,927 |
| Rastgele Etkiler Modeli | 12 | 1,066 | 0,907 | 1,226 | | | | |

k: Çalışma sayısı

Tablo 4’e göre Q değeri 357,999 olarak hesaplanmış olup bu değer, ki-kare 0,05 anlamlılık düzeyinde ve 11 serbestlik derecesinde 19,675’e denk gelmektedir. Q değerinin ki-kare tablo değerinden büyük ($Q > 19,675$; $p < 0,05$) olması (Shadish ve Haddock, 2009) etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin etki büyüklüğünün heterojen dağıldığını ispatlamaktadır. Ayrıca heterojenliğin tespitinde Higgins (I²) değerine de bakılmıştır. I² değerinin 96,927 olması yüksek düzeyde heterojenliğe işaret etmektedir (Higgins ve Thompson, 2002; Petticrew ve Roberts, 2006). Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaların heterojen bir dağılım göstermesi nedeniyle genel etki büyüklüklerinin hesaplanmasında rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bulgular

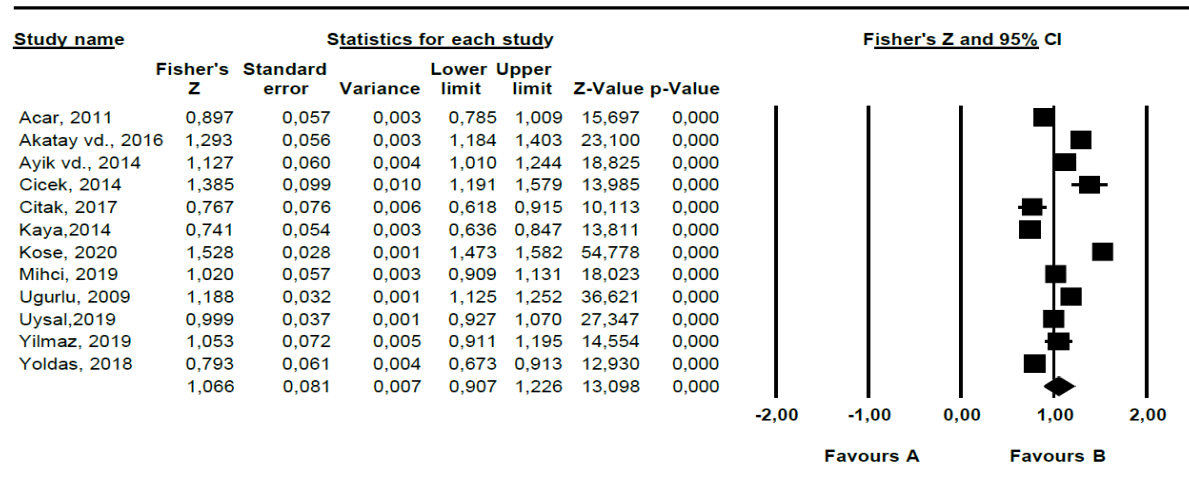
Etik Liderlik ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkinin Genel Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaların rastgele etkiler modeline göre etki büyüklükleri (Fisher's Z), %95 güven aralığına göre alt-üst sınırları, Z, p ve n değerlerine ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırmaların Etki Büyüklüklerine İlişkin Analiz Sonuçları

| Araştırmanın Adı | Etki Büyüklüğü (Fisher's Z) | Güven Aralığı (%95) | | Z | p | n |
|-------------------------|--------------------------------|---------------------|-----------|--------|-------|------|
| | | Alt Sınır | Üst Sınır | | | |
| Acar, 2011 | 0,897 | 0,785 | 1,009 | 15,697 | 0,000 | 309 |
| Akatay vd., 2016 | 1,293 | 1,184 | 1,403 | 23,100 | 0,000 | 322 |
| Ayık vd., 2014 | 1,127 | 1,010 | 1,244 | 18,825 | 0,000 | 282 |
| Çiçek, 2014 | 1,385 | 1,191 | 1,579 | 13,985 | 0,000 | 105 |
| Çitak, 2017 | 0,767 | 0,618 | 0,915 | 10,113 | 0,000 | 177 |
| Kaya, 2014 | 0,741 | 0,636 | 0,847 | 13,811 | 0,000 | 350 |
| Köse, 2020 | 1,528 | 1,473 | 1,582 | 54,778 | 0,000 | 1289 |
| Mihci, 2019 | 1,020 | 0,909 | 1,131 | 18,023 | 0,000 | 315 |
| Uğurlu, 2009 | 1,188 | 1,125 | 1,252 | 36,621 | 0,000 | 953 |
| Uysal, 2019 | 0,999 | 0,927 | 1,070 | 27,347 | 0,000 | 753 |
| Yılmaz, 2019 | 1,053 | 0,911 | 1,195 | 14,554 | 0,000 | 194 |
| Yoldaş, 2018 | 0,793 | 0,673 | 0,913 | 12,930 | 0,000 | 269 |
| Rastgele Etkiler Modeli | 1,066 | 0,907 | 1,226 | 13,098 | 0,000 | 5318 |

Tablo 5'te izleneceği üzere etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin rastgele etkiler modeline göre etki büyüklüğü 1,066'dır. Korelasyon temelli etki büyüklükleri açısından 1,066 değeri "çok güçlü etki büyüklüğüne" karşılık gelmektedir (Cohen vd., 2007). Bunun yanı sıra en büyük etki büyüklüğüne sahip çalışma 1,528 değerle Köse'nin (2020); en küçük etki büyüklüğüne sahip çalışma ise 0,741 değerle Kaya'nın (2014) çalışması olduğu saptanmıştır. Başka bir anlatımla araştırmaların etki büyüklüklerinin 0,741 ile 1,528 arasında değiştiği ve genel olarak güçlü etki düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiye yönelik ait orman grafiği (forest plot) ise Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Araştırmaya Yönelik Orman Grafiği

Şekil 2’de görüldüğü gibi kare semboller her bir çalışmanın etki büyüklüğünü, elmas sembolü tüm çalışmaların ortalama etki büyüklüğünü, yatay çizgiler ise etki büyüklüklerinin %95 güven aralığını göstermektedir. Şekil 2’de bu güven aralıklarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Etik Liderlik ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkide Moderatör (Alt Grup) Etki Analizleri Bulguları

Etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin etki büyüklüğüne etki edebilecek değişkenlere ilişkin (örneklem grubu, örneklem büyüklüğü, yayın türü, yayın yılı, araştırmanın uygulandığı yer, araştırmada kullanılan etik liderlik ölçeği ve örgütsel adalet ölçeği) moderatör analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Araştırmanın Moderatör Analizi Sonuçları

| <i>Moderatör</i> | <i>k</i> | <i>Etki Büyüklüğü (Fisher's Z)</i> | <i>Güven Aralığı (%95)</i> | | <i>Q_b</i> | <i>p</i> |
|--|----------|------------------------------------|----------------------------|------------------|----------------------|----------|
| | | | <i>Alt Sınır</i> | <i>Üst Sınır</i> | | |
| Örneklem Grubu | | | | | | |
| Eğitim örgütleri çalışanları | 9 | 1,075 | 0,883 | 1,266 | 0,034 | 0,854 |
| Diğer örgüt çalışanları | 3 | 1,041 | 0,736 | 1,345 | | |
| Örneklem Büyüklüğü | | | | | | |
| 100-500 arası | 9 | 1,004 | 0,862 | 1,147 | 1,809 | 0,179 |
| 501 ve üzeri | 3 | 1,239 | 0,928 | 1,549 | | |
| Yayın Türü | | | | | | |
| Makale | 2 | 1,212 | 1,049 | 1,375 | 1,854 | 0,396 |
| Yüksek Lisans Tezi | 8 | 1,035 | 0,790 | 1,280 | | |
| Doktora Tezi | 2 | 1,047 | 0,762 | 1,331 | | |
| Yayın Yılı | | | | | | |
| 2009-2016 yılları arası | 6 | 1,100 | 0,921 | 1,279 | 0,176 | 0,675 |
| 2017-2021 yılları arası | 6 | 1,029 | 0,750 | 1,308 | | |
| Araştırmanın uygulandığı yer | | | | | | |
| İl | 8 | 1,143 | 0,953 | 1,332 | 3,144 | 0,076 |
| İlçe | 4 | 0,916 | 0,751 | 1,080 | | |
| Kullanılan etik liderlik ölçeği | | | | | | |
| Yılmaz (2005, 2006) | 8 | 1,121 | 0,928 | 1,313 | 0,985 | 0,321 |
| Diğer etik liderlik ölçekleri | 4 | 0,957 | 0,697 | 1,217 | | |
| Kullanılan örgütsel adalet ölçeği | | | | | | |
| Niehoff ve Moorman (1993) | 9 | 1,078 | 0,885 | 1,272 | 0,075 | 0,785 |
| Diğer örgütsel adalet ölçekleri | 3 | 1,030 | 0,746 | 1,314 | | |

k= Çalışma sayısı; Q_b= Gruplararası Q değeri

Tablo 6’dan anlaşılacağı üzere etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin etki büyüklüğü örneklem grubuna (Q_b=0,034; p>0,05), örneklem büyüklüğüne (Q_b=1,809; p>0,05), yayın türüne (Q_b=1,854; p>0,05), yayın yılına (Q_b=0,176; p>0,05), araştırmanın uygulandığı yere (Q_b=3,144; p>0,05), araştırmada kullanılan etik liderlik ölçeğine (Q_b=0,985; p>0,05) ve örgütsel adalet ölçeğine (Q_b=0,075; p>0,05) göre istatistiksel olarak anlamlı etki oluşturmamaktadır. Başka bir ifadeyle etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin etki büyüklüğü üzerinde örneklem grubunun, örneklem büyüklüğünün, yayın türünün, yayın yılının, araştırmanın uygulandığı yerin, araştırmada kullanılan etik liderlik ölçeğinin ve örgütsel adalet ölçeğinin belirleyici bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Ancak

araştırmanın uygulandığı yer açısından illerdeki uygulamaların etki büyüklüğünün ilçelere kıyasla görece daha yüksek olması dikkat çekicidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi meta analiz yöntemiyle incelemek ve etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin etki büyüklüğüne etki eden değişkenleri (örneklem grubu, örneklem büyüklüğü, yayın türü, yayın yılı, uygulama yeri, etik liderlik ölçeği ve örgütsel adalet ölçeği) tespit etmeyi amaçlayan bu meta analiz araştırması, belirlenmiş ölçütlere göre 12 çalışmayla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dâhil olan çalışmaların toplam örneklem sayısı 5318'dir.

Araştırmada önce dâhil olma ölçütlerini karşılayan çalışmaların moderatör (alt grup) değişkenlerine ilişkin sıklık ve yüzdelik değerleri hesaplanmış, ardından yayın yanlılığına (publication bias) ve heterojenlik testlerine ilişkin analiz sonuçları incelenmiştir. Çalışmalarda yayın yanlılığının olmadığı ve çalışmaların heterojen bir dağılıma sahip oldukları belirlendiğinden analizlerde rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Meta analize alınan 12 çalışmanın etki büyüklükleri hem ayrı ayrı hem de genel etki büyüklüğü şeklinde hesaplanmıştır. Moderatör analizler için örneklem grubu, örneklem büyüklüğü, yayın türü, yayın yılı, uygulama yeri, etik liderlik ölçeği ve örgütsel adalet ölçeği değişkenleri belirlenmiştir. Buna göre çalışmaların büyük bir kısmı örneklem büyüklüğü 100 ile 500 kişi arasında değişen eğitim örgütleri dışında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Eğitim örgütlerinde etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların az olması ise bu konuda daha çok çalışmanın yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca etik liderlik ile örgütsel adalet ilişkisinin daha çok yüksek lisans tezlerine konu olduğu, 2009-2016 ve 2017-2021 yılları arasında altışar çalışma yapıldığı bulgulanmıştır. Yıllara göre etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi ele alan çalışma sayılarında bir istikrâr olduğu söylenebilir. Bu da etik liderlik ile örgütsel adalet ilişkisinin önemine ve güncelliğine işaret etmektedir. Nitekim Gaylord ve Garace (2014) etik liderlik konusundaki araştırmaların hâlâ yeni ve güncel olmasını etik liderliğe olan ilginin devam etmesine bağlamaktadır. Ayrıca bu meta analiz araştırmasına dâhil edilen çalışmaların daha çok illerde görev yapan katılımcılardan oluşması, etik liderlik ölçeği olarak sıklıkla Yılmaz'ın (2005, 2006), örgütsel adalet ölçeği olarak Niehoff ve Moorman'ın (1993) ölçeklerinin kullanılmış olması ise dikkat çekicidir. Bu ölçeklerin araştırmalarda ölçme aracı olarak yoğun olarak kullanılmasının temelinde ölçeklerin psikometrik açıdan geçerli, güvenilir ve kullanışlı olmasıyla ilgili olabilir.

Araştırmada elde edilen meta analiz sonuçlarına göre farklı örgütlerde görev yapan yöneticilerin ve(ya) liderlerin etik liderlik davranışları ile çalışanların örgütsel adalet alguları arasında "çok güçlü etki büyüklüğünde" pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Alanyazında etik liderliğin, örgüt içinde alınan kararlarda adil olmayı sağladığı ve etik liderlik ile örgütsel adalet arasında pozitif

bir ilişkinin beklendiği yönünde bir görüş birliği vardır (Arslantaş ve Dursun, 2008; Brown vd., 2005; Mayer vd., 2009; Pillai vd., 1999; Zhu vd., 2004). Ayrıca birçok ulusal (Acar, 2011; Acar, Kaya ve Şahin, 2012; Akar, 2018; Akatay vd., 2016; Ayık vd., 2014; Aykanat ve Yıldırım, 2012; Büyükyılmaz ve Ay, 2017; Çıraklı, Uğurluoğlu, Şantaş ve Çelik, 2014; Çiçek, 2014; Çitak, 2017; Demirtaş, 2013; Kaya, 2014; Köse, 2020; Kugun, Aktaş ve Güripek, 2013; Mihci, 2019; Songur vd., 2017; Uğurlu, 2009; Uğurlu ve Üstüner, 2011; Uysal, 2019; Ünüvar ve Demirtaş, 2021; Yeşiltaş, Çeken ve Sormaz, 2012; Yılmaz, 2019; Yıldız, 2019; Yoldaş, 2018) ve uluslararası çalışmada da (Gefen vd., 2008; Luria ve Yagil, 2008; McCabe ve McCarthy, 2005; Pillai vd., 1999; Thompson, 2004; Wells ve Walker, 2016; Xu vd., 2016; Zhu vd., 2004) etik liderlik ile örgütsel adalet arasında pozitif bir ilişki olduğu rapor edilmektedir. Dolayısıyla etik liderlikle ilgili yapılan kuramsal açıklamaların ve ampirik araştırma sonuçlarının mevcut araştırma sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Araştırmada ortaya çıkan önemli sonuçlardan biri de etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin düzeyi ve kuvvetine yöneliktir. Alanyazında bazı araştırmalar etik liderlik ile örgütsel adalet arasında çok yüksek pozitif bir ilişki düzeyine (Akatay vd., 2016; Ayık vd., 2014; Çiçek, 2014; Köse, 2020; Uğurlu, 2020), bazı araştırmalar ise yüksek pozitif bir ilişki düzeyine (Acar, 2011; Çitak, 2017; Kaya, 2014; Mihci, 2019; Uysal, 2019; Yılmaz, 2019; Yoldaş, 2018) işaret etmektedir. Alanyazında etik liderlik ile örgütsel adalet arasında yüksek veya çok yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu yönündeki araştırma sonuçlarının olması dikkat çekicidir. Etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar da etik liderliğin örgütsel adalet uygulamalarıyla benzerlik göstermesiyle ilgili olabilir. Nitekim Peterson ve Seligman (2004) etik liderliği doğru eylemlerle adil kararlar vermek ve etik ihlaller yapmamak olarak kavramsallaştırırken; Jordan vd. (2013) ile Tu ve Lu (2013) ise etik liderliği adalet ekseninde örgüt üyelerine rehberlik edebilme davranışı olarak tanımlamaktadır. Etik liderlikle ilgili bu açıklamalar, etik liderlik ile örgütsel adalet birlikteliğinin bir göstergesi sayılabilir.

Ahlâki rollere uygun bir yönetim tarzı sergileyen liderler, örgüt üyelerinin örgütsel adalet algılarını etkiler. Ayrıca etik liderler sadece etik davranışlar sergilemekle yetinmezler aynı zamanda örgütlerde adil ve hakkaniyetli olmayan davranışları da düzeltmeye çalışırlar (Brown ve Trevino, 2006). Chan ve Lai'ye (2017) göre etik liderler dürüstturler ve örgüt üyelerini etik ilkelere göre davranmalarını teşvik eder. Etik liderlerin bu özelliği örgüt üyelerinde çift yönlü bir etkileşimi sağlayarak algılanan örgütsel adalet düzeyini artırır. Öte yandan etik liderliğin çalışanlarda örgütlerine karşı güven duygusu oluşturduğu ve olumlu örgütsel çıktılarını beraberinde getirdiği bilinmektedir (Brown vd., 2005). Bu nedenle örgütsel adalet olumlu örgütsel çıktılarının başında gelir ve etik liderlikle yakın bir ilişki içindedir (Imamoğlu, Ince, Turkcan ve Atakay, 2019). Diğer bir anlatımla etik liderliğin önemli sonuçlarından biri de örgüt çalışanlarının örgütsel adalet algısını şekillendirebilmesidir (McCabe ve McCarthy, 2005). Nitekim okullarda da etik liderlik davranışlarının

örgütsel adalet algısını şekillendirdiğine yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Uğurlu ve Üstüner, 2011; Ayık vd., 2014; Kugun vd., 2013; Özdemir, 2009). Dolayısıyla bu meta analiz çalışmasında da etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin düzeyi ve kuvvetine ilişkin ortaya çıkan sonuç, beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkide hangi değişkenlerin etki büyüklüğünü etkilediğini bulmak amacıyla örneklem grubuna, örneklem büyüklüğüne, yayın türüne, yayın yılına, araştırmanın uygulandığı yere, araştırmada kullanılan etik liderlik ölçeğine ve örgütsel adalet ölçeğine göre modaratör analizler yapılmıştır. Analizler sonucunda moderatör değişken olarak atanan hiçbir değişkenin etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin etki büyüklüğü üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Yani etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin etki büyüklüğünün örneklem grubuna, örneklem büyüklüğüne, yayın türüne, yayın yılına, araştırmanın uygulandığı yere, araştırmada kullanılan etik liderlik ölçeğine ve örgütsel adalet ölçeğine bağlı olarak değişmediği söylenebilir. Bu değişkenlerin etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin etki büyüklüğü üzerinde etkili olmaması etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki yüksek ve kuvvetli ilişkiden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak illerdeki uygulamalarda etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin ilçelere kıyasla görece daha yüksek olması da kayda değerdir. İllerde görev yapan yöneticilerin ya da liderlerin karar ve uygulamalarının ilçelere oranla çok sayıda kişiyi etkileyebilmesi etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin daha yüksek çıkmasını sağlamış olabilir.

Araştırmanın tüm sonuçları birlikte değerlendirildiğinde etik liderlik ile örgütsel adalet arasında çok büyük etki büyüklüğünde yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Akar'ın (2018) 2008 ve 2018 yılları arasında ulusal düzeyde yapılan ve etik liderliğin çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelediği meta analiz çalışmasında da etik liderlik ile örgütsel adalet arasında yüksek bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmanın diğer önemli sonucu ise etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin etki büyüklüğü üzerinde araştırmaya alınan değişkenlerin (örneklem grubu, örneklem büyüklüğü, yayın türü, yayın yılı, araştırmanın uygulandığı yer, araştırmada kullanılan etik liderlik ölçeği ve örgütsel adalet ölçeği) anlamlı bir farklılığa neden olmamasıdır. Araştırma bu önemli sonuçlara rağmen bazı sınırlılıklara da sahiptir. Araştırmanın Türkiye'de yapılmış çalışmaları kapsamı, araştırmaya sadece toplam puanları olan yayımlanmış çalışmaların dâhil edilmesi, araştırmanın 2009-2021 yılları arasında yapılmış çalışmalarla gerçekleştirilmesi ve araştırmalarının önemli bir kısmının ilişkisel araştırmalardan oluşması nedeniyle yöntem yanlılığın olma ihtimalinin yüksek olması araştırmada dikkat çeken sınırlılıklar olarak gösterilebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara değişik önerilerde bulunulabilir. Örneğin; makro düzeyde örgütlerde, mikro düzeyde okullarda etik ilkelere

ve standartlara uygun bir yönetim anlayışını yaygınlaştırmak amacıyla “etik komisyonlar” kurulabilir. Etik komisyonlar örgütlerde yaşanabilecek etik ihlallerin belirlenmesi ve mağduriyetlerin önlenmesi noktasında yasal yetkilerle donatılabilir. Diğer taraftan üst yönetimler adalet ve dürüstlük ekseninde farklılık gösteren yöneticilerin sergiledikleri davranışları “iyi örnekler” çerçevesinde kamuoyuyla paylaşıp örgütlerde etik anlayışın yerleşmesine katkı sunabilir. Etik bilinç ve sorumluluğun artırılması için paydaşların değerlendirmeleri sonucunda her bir örgütün yıllık görece “etik puan düzeyi” belirlenebilir. Örgütlerin etik puan düzeyi yıllara göre değerlendirilebilir ve buna göre örgütlerin ya da yöneticilerin etik gelişimleri izlenebilir. Böylece örgütlerde etik uygulamaların sekteye uğraması engellenebilir. Etik değerlere göre yönetim sergileyen okul yöneticilerinin bakanlık ve taşra teşkilatlarınca ödüllendirilmesi sağlanabilir. Bunun yanı sıra örgütlerde etik liderlik uygulamalarına ağırlık vermek, kurum yöneticilerine etik liderlik farkındalığı oluşturmaya ilişkin teşvik edici bir ortam sağlamak ve örgütlerde etik davranışları artırıcı eylem planları hazırlamak da uygulayıcılara ve politika yapıcılara sunulabilecek diğer öneriler arasında görülebilir. Araştırmacılara yönelik öneriler arasında ise mevcut araştırmada etik liderlik ile örgütsel adaletin alt boyutları ayrı ayrı ele alınmaması nedeniyle bundan sonra yapılacak meta analiz çalışmalarda boyutlar arasındaki ilişkilerin daha detaylı incelenmesi yararlı olabilir. Dolayısıyla etik liderliğin hangi boyutlarının örgütsel adaletle daha çok ilişkili olduğu öngörülebilir. Ayrıca araştırmaya ulusal düzeydeki çalışmaların yanı sıra uluslararası çalışmaların da dâhil edilmesi etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisinin daha net anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Moderatör analizler kapsamında anlamlı bir fark oluşturabilecek başka değişkenlerin (örneğin; araştırmanın uygulandığı ülke ve bölge gibi) etkileri de incelenebilir.

Kaynaklar

- Acar, G. (2011). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Acar, G., Kaya, M. & Şahin, M. Y. (2012). School administrators ethical leadership behavior effects on physical education teachers organizational justice level. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 14(3), 51-58.
- Akar, H. (2018). Meta-analysis of organizational trust studies conducted in educational organizations between the years 2008-2018. *International Journal of Educational Methodology*, 4(4), 287-302.
- Akatay, A., Yücekaya, P. & Kısacık, N. Ç. (2016). Yöneticilerin etik liderlik davranışlarının, örgütsel adalet ve sinizm üzerine etkileri: Çanakkale İl Emniyet Müdürlüğü'nde bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 483-509.
- Akdoğan, A. & Demirtaş, Ö. (2014). Etik liderlik davranışlarının etik iklim üzerindeki etkisi: Örgütsel politik algılamaların aracı rolü. *AKÜ İİBF Dergisi*, 16(1), 107-123.

- Alimo-Metcalfe, B., Alban-Metcalfe, J., Bradley, M. & Samele, C. (2008). The impact of engaging leadership on performance, attitudes to work and wellbeing at work. *Journal of Health Organization and Management*, 22, 586-598.
- Aronson, E. (2001). Integrating leadership styles and ethical perspectives. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(4), 244-256.
- Arslantaş, C. & Dursun, M. (2008). Etik liderlik davranışının yöneticiye duyulan güven ve psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisinde etkileşim adaletinin dolaylı rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 111-128.
- Ayık, A., Yücel, E. & Savaş, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 233-252.
- Aykanat, Z. & Yıldırım, A. (2012). Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 260-274.
- Babalola, M. T., Stouten, J., Euwema, M. C. & Ovadje, F. (2018). The relation between ethical leadership and work place conflicts: The mediating role of employee resolution efficacy. *Journal of Management*, 44(5), 2037-2063.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bellingham, R. (2003). *Ethical leadership: Rebuilding trust in corporations*. Amherst: HRD.
- Bilgin-Demir, İ., Uğurluoğlu, Ö. & Ürek, D. (2017). The relationship between leadership and organization culture: A literature review. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 3(2), 175-196.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. & Rothstein H. (2013). *Meta-analize giriş* (S. Dinçer, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brown, M. E. & Trevino, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595-616.
- Brown, M. E., Trevino, L. K. & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Büyükyılmaz, O. & Ay, F. A. (2017). Etik liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolü. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 209-233.

- Byrne, Z. S. & Cropanzano, R. (2001). *The history of organizational justice: the founder speak*. R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace: From theory to practice* içinde (c. 2, s. 3-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Card, N. A. (2011). *Applied meta-analysis for social science research: Methodology in the social sciences*. New York: Guilford.
- Cemaloğlu, N. & Kılınc, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Chambers, B. A. (2002). Applicant reactions and their consequences: review, advice and recommendations for future research. *International Journal of Management Reviews*, 4(4), 317-333.
- Chan, S. H. J. & Lai, H. Y. I. (2017). Understanding the link between communication satisfaction, perceived justice and organizational citizenship behavior. *Journal of Business Research*, 70, 214-223.
- Changeux, J. P. (2000). *Etiğin doğal kökenleri*. İstanbul: Mavi Ada Yayınevi.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research method in education* (6. b.). New York: Taylor & Francis e-Library.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400.
- Cooper, H., Hedges, L. V. & Valentine, J. C. (2009). *The hand book of research synthesis and meta analysis* (2. b.). New York: Russell Sage Publication.
- Cranston, N., Ehrich, L. & Kimber, M. (2003). The 'right' decision? Towards an understanding of ethical dilemmas for school leaders. *Westminster Studies in Education*, 26(2), 135-147.
- Cullen, J. B., Praveen-Parboteeah, K. K. & Victor, B. (2003). The effects of ethical climates on organizational commitment: A two-study analysis. *Journal of Business Ethics*, 46, 127-141.
- Çıraklı, Ü., Uğurluoğlu, Ö., Şantaş, F. & Çelik, Y. (2014) Etik liderlik davranışlarının örgütsel adalet üzerindeki etkisi: Hastanede bir uygulama. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(2), 53-69.
- Çiçek, H. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma ortamlarındaki örgütsel adalet düzeyinin etik liderlik davranışlarına etkisi (Kırıkkale il örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çitak, G. (2017). *Yöneticilerin etik liderlik davranışları ve hemşirelerin örgütsel adalet algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- De Cremer, D. (2005). Procedural and distributive justice effects moderated by organizational identification. *Journal of Managerial Psychology*, 20(1), 4-13.

- DeConinck, J. B. (2010). The effect of organizational justice, perceived organizational support, and perceived supervisor support on marketing employees' level of trust. *Journal of Business Research*, 63, 1349-1355.
- Decoster, J. (2004). Meta-analysis notes. www.stat-help.com/notes sayfasından erişilmiştir.
- Demirtaş, Ö. (2013). Ethical leadership influence at organizations: Evidence from the field. *Journal of Business Ethics*, 126(2), 273-284.
- Dempster, N. & Berry, V. (2003). Blindfolded in a minefield: Principals' ethical decision-making. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 457-477.
- Den Hartog, D. N. & Belschak, F. D. (2012). Work engagement and machiavellianism in the ethical leadership process. *Journal of Business Ethics*, 107(1), 35-47.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ellis, P. D. (2012). *The essential guide to effect sizes* (5. b.). Cambridge-UK: Cambridge University Press.
- Erkutlu, H. & Chafra, J. (2014). Ethical leadership and workplace bullying in higher education. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(3), 55-67.
- Folger, R. & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. London: Sage Publications.
- Gaylord, N. & Grace, P. J. (2014). Ethical leadership by advanced practice nursing. *Nursing Ethics and Professional Responsibility in Advanced Practice*, 5, 175-195.
- Gefen, D., Ragowsky, A. & Ridings, C. (2008). Leadership and justice: Increasing non participating users' assessment of an IT through passive participation. *Information & Management*, 45(8), 507-512.
- George, J. M. & Jones, G. R. (2008). *Understanding and managing organizational behavior* (5. b.). USA: Pearson Prentice Hall.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: yesterday, today, tomorrow. *Journal of Management*, 16, 399-432.
- Güngör, S. K. (2016). The prediction power of servant and ethical leadership behaviours of administrators on teachers' job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 1180-1188.
- Harvey, E. (2004). Leadership and ethics. *Executive Excellence*, 8(87), 13-25.
- Higgins, J. P. T. & Thompson, S. G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta analysis. *Statistics in Medicine*, 21, 1539-1558.
- Hulpia, H., Devos, G. & Van Keer, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771.

- Imamoglu, S. Z., Ince, H., Turkcan, H. & Atakay, B. (2019). The effect of organizational justice and organizational commitment on knowledge sharing and firm performance. *Procedia Computer Science*, 158, 899-906.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92.
- Jordan, J., Brown, M. E., Trevino, L. K. & Finkelstein, S. (2013). Someone to look upto: Executive follower ethical reasoning and perceptions of ethical leadership. *Journal of Management*, 39(3), 660-682.
- Kanungo, R. N. (2001). Ethical values of transactional and transformational leaders. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18, 257-265.
- Kaya, T. (2014). *Okul yönetiminde etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Khuntia, R. & Suar, D. (2004). A scale to assess ethical leadership of indian private and public sector managers. *Journal of Business Ethics*, 49, 13-26.
- King, M. T. (2006). *Ethical leadership: A case study exploring pedagogy and practical application*. (Doktora Tezi). https://repository.usfca.edu/soe_stu/ sayfasından erişilmiştir.
- Köse, A. (2020). *Etik liderlik davranışlarının örgütsel adalet ile ilişkisi: Kocaeli ilindeki eğitim kurumlarında yapılan bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kuçuradi, İ. (2006). *Etik*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Kugun, O. A., Aktaş, E. & Güripek, E. (2013). Çalışanların örgütsel adalet algılarında yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının rolü. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 16(30), 151-166.
- Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta analysis*. London: SAGE Publications
- Luo, Y. (2009). Are we on the same page? Justice agreement in international joint ventures. *Journal of World Business Research*, 44(9), 383-396.
- Luria, G. & Yagil, D. (2008). Procedural justice, ethical climate and service outcomes in restaurants. *International Journal of Hospitality Management*, 27(2), 276-283.
- Makowski, D., Piroux, F. & Brun, F. (2019). *From experimental network to meta-analysis: Methods and applications with R for agronomic and environmental sciences*. Dordrecht: Springer.
- Martin, G. S., Resick, C. J., Keating, M. A. & Dickson, M. W. (2009). Ethical leadership across cultures: a comparative analysis of german and us perspective. *Business Ethics: A European Review*, 18(2), 127-144.
- Mayer, D. M., Aquino, K., Greenbaum, R. L. & Kuenzi, M. (2012). Who displays ethical leadership, and why does it matter? An examination of antecedents and consequences of ethical leadership. *Academy of Management Journal*, 55(1), 151-171.

- Mayer, D. M., Kuenzi, M., Greenbaum, R., Bardes, M. & Salvador, R. (2009). How low does ethical leadership flow? test of a trickle-down model. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108(1), 1-13.
- McCabe, N. & McCarthy, M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- Mete, B. & Demir, H. (2016). Etik liderlik davranışının yöneticiye duyulan sadakat üzerine etkisi: Güvenin aracı rolü. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(14), 557-576.
- Mıhçı, H. (2019). *Okullarda etik liderlik ile örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Giresun ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Mulki, J. P., Jaramillo, J. F. & Locander, W. B. (2008). Effect of ethical climate on turnover intention: Linking attitudinal-and stress theory. *Journal of Business Ethics*, 78(4), 559-574.
- Mullen, B., Muellerleile, P. & Bryant, B. (2001). Cumulative meta-analysis: a consideration of indicators of sufficiency and stability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(11), 1450-1462.
- Niehoff, B. P. & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *The Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556.
- Özdemir, M. (2009). *Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet alguları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özler, D., Atalay, C. & Şahin, M. (2010). Örgütlerde sinizm güvensizlikle mi bulaşır? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 47-57.
- Palmer, D. E. (2009). Business leadership: Three levels of ethical analysis. *Journal of Business Ethics*, 88, 525- 536.
- Parish, J. T., Cadwallader, S. & Busch, P. (2008). Want to, need to, ought to: employee commitment to organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 21, 32-52.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Peterson, D. K. (2002). The relationship between unethical behavior and the dimensions of the ethical climate questionnaire. *Journal of Business Ethics*, 41, 313-326.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. Malden, MA: Blackwell Publishing
- Piccolo, R. F., Greenbaum, R., Den Hartog, D. N. & Folger, R. (2010). The relationship between ethical leadership and core job characteristics. *Journal of Organizational Behavior*, 31(2-3), 259-278.

- Pillai, R., Scandura, T. A. & Williams, E. A. (1999). Leadership and organizational justice: Similarities and differences across cultures. *Journal of International Business Studies*, 30(4), 763-779.
- Plinio, A. J. (2009). Ethics and leadership. *International Journal of Disclosure and Governance*, 6(4), 277-283.
- Pucetaite, R. (2014). Stimulating organizational innovativeness through ethical leadership practices: the mediating role of organizational trust. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 156(2014), 231-235.
- Rego, A., Ribeiro, N. & Cunha, M. P. (2010). Perceptions of organizational virtuousness and happiness as predictors of organizational citizenship behaviours. *Journal of Organizational Behaviour*, 20, 159-174.
- Resick, C. J., Hanges, P. J., Dickson, M. W. & Mitchelson, J. K. (2006). A cross-cultural examination of the endorsement of ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 63(4), 345-359.
- Rude, H. A., Paolucci, P. E. & Comerford, S. (2005). Ethical leadership: Supporting human rights and diversity in rural communities. *Rural Spedol Cducotion Quortcriy*, 24(4), 26-31.
- Schminke, M., Ambrose, M. L. & Neubaum, D. O. (2005). The effect of leader moral development on ethical climate and employee attitudes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 135-151.
- Shadish, W. R. & Haddock, C. K. (2009). Combining estimates of effect size. H. Cooper, L. V. Hedges & J. C. Valentine (Ed.), *The handbook of research synthesis and meta analysis* içinde (s. 257-278). New York: Sage.
- Sonğur, C., Özer, Ö. & Say-Şahin, D. (2017). Etik liderliğin örgütsel adalet üzerine etkisi: Bir kamu hastanesinde uygulama. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 20(4), 445-456.
- Strike, K. A., Haller, E. J. & Soltis, J. F. (2005). *The ethics of school administration* (3. b.). New York: Teachers College.
- Thompson, L. J. (2004). Moral leadership in a post modern world. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(1), 27-37.
- Trevino, L. K. & Brown, M. E. (2004). Managing to be ethical: Debunking five business ethics myths. *Academy of Management Executive*, 18(2), 69-81.
- Trevino, L. K., Brown, M. & Hartman, L. P. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 56(1), 5-37.
- Tsai, M. & Huang, C. (2008). The relationship among ethical climate types, facets of job satisfaction, and the three components of organizational commitment: A study of nurses in Taiwan. *Journal of Business Ethics*, 80(3), 565-581.

- Tu, Y. & Lu, X. (2013). How ethical leadership influence employees innovative work behavior: A perspective of intrinsic motivation. *Journal of Business Ethics*, 116(2), 441-455.
- Turhan, M. & Çelik, V. (2011). The effect of ethical leadership behaviors of school principals on social justice in schools. *Education Sciences*, 6(1), 438-452.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi.* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uğurlu, C. T. & Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi.* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uğurlu, C. T. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yönetici etik liderlik davranışına ilişkin algıları. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 203-213.
- Uğurlu, C. T., Sincar, M. & Çınar, K. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 266-281.
- Uysal, B. (2019). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki.* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ünüvar, B. & Demirtaş, Ö. (2021). Etik liderlik davranışlarının dile getirme davranışı aracılığıyla örgütsel adalet algısına etkisi: sağlık çalışanları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 7(1), 117-129.
- Verbos, A. K., Gerard, J. A., Forshey, P. R., Harding C. S. & Miller, J. S. (2007). The positive ethical organization: Enacting a living code of ethics and ethical organizational identity. *Journal of Business Ethics*, 76, 17- 33.
- Wells, J. E. & Walker, N. A. (2016). Organizational change and justice: the impact of transparent and ethical leaders. *Journal of Intercollegiate Sport*, 9(2), 179-199.
- Whiston, S. C. & Li, P. (2011). Meta-analysis: a systematic method for synthesizing counseling research. *Journal of Counseling & Development*, 89(3), 273-281.
- Xu, A. J., Loi, R. & Ngo, H. (2016). Ethical leadership behavior and employee justice perceptions: the mediating role of trust in organization. *Journal of Business Ethics*, 134(1), 493-504.
- Yeşiltaş, M., Çeken, H. & Sormaz, Ü. (2012). Etik liderlik ve örgütsel adaletin örgütsel sapma davranışları üzerindeki etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 18-39.

- Yıldırım, A. (2010). *Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi üzerine bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, M. L. (2019). Etik liderlik ve örgütsel adalet: iletişim tatmininin aracı rolü. *İş Ahlakı Dergisi*, 12(1), 75-112.
- Yılmaz, E. (2005). Etik liderlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı* içinde (s. 808-814). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, G. (2019). *Etik liderlik davranışının örgütsel adalet algısı üzerindeki etkisi: sağlık sektöründe bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yoldaş, A. (2018). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerine etkilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zhu, W., May, D. & Avolio, B. (2004). The impact of ethical leadership behavior on employee outcomes: the roles of psychological empowerment and authenticity. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(1), 16-26.

Extended Summary

This meta-analysis research aiming to examine the relationship between ethical leadership and organizational justice through meta-analysis method and to identify the variables affecting the effect size of the relationship between ethical leadership and organizational justice (sample group, sample size, publication type, year of publication, place of research, ethical leadership scale and organizational justice scale) was carried out with 12 studies based on the pre-determined criteria. The total number of samples of the studies included in the research is 5318.

In this study, the relationship between ethical leadership and organizational justice was examined through the meta-analysis method. Meta-analysis is a method of gathering, analyzing, and interpreting the results of several studies on any subject (Decoster, 2004; Dinçer, 2014; Lipsey and Wilson, 2012). Articles and theses drafted between 2009 and 2021 on the relationship between ethical leadership and organizational justice were included. Accordingly, suitable researches were determined by searching the phrases: “etik liderlik, örgütsel adalet, etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi, etik liderliğin örgütsel adalet etkisi, ethical leadership, organizational justice” in the databases of ASOS, Google Scholar, National Academic Network and Information Center (ULAKBİM), National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK), and in the search engines. The literature review was carried out according to the following inclusion criteria:

1. The research was carried out between 2009 and 2021 in Turkey,

2. The relational screening model was used in the research complying with the quantitative approach,
3. The research was published as an accessible thesis (master's thesis, doctoral thesis) or in academic peer-reviewed journals,
4. The research was carried out with statistically appropriate measurement tools,
5. Pearson correlation coefficient and the number of samples required for the meta-analysis were reported in the research,
6. The relationship between the variables was determined by taking the overall total scores of the scales,
7. The research was done between 01.01.2009 and 30.09.2021, and their full texts are accessible.

Comprehensive Meta-Analysis 2.0 (CMA 2.0) statistical package program was used in the analysis of the research data. In determining the publication bias of studies that meet the research criteria, funnel plot, Begg and Mazumdar rank correlation values, Rosenthal's Fail-Safe N test, Duval and Tweedie's Trim and Fill tests were utilized while Q statistics and I2 values were used to determine heterogeneity. Within the scope of heterogeneity tests, hypotheses regarding the fixed effects model and random effects model were also examined. The correlation coefficients of the researches were used as effect size values and converted to Fisher's z values. Effect sizes based on the correlation were interpreted according to the threshold values determined by Cohen, Manion, and Morrison (2007) as "very weak when between .00 - .10; weak when between .10 - .30; medium when between .30 - .50; strong when between .50 - .80; and very strong when greater than .80". Besides the analyzes on the effect sizes, moderator analyzes were conducted according to the sample group of the research, sample size, publication type, year of publication, place of research, ethical leadership scale, and organizational justice scale used in the research, to determine the factors that may affect the relationship between the variables. The significance of the difference in the moderator analyzes was reported using the Q between (Qb) value among the Q statistics. The significance level of the research results was taken as .05.

In the research, firstly, the frequency and percentage values of the moderator (sub-group) variables of the studies meeting the inclusion criteria were calculated, and then the analysis results regarding the publication bias and heterogeneity tests were examined. Since it was determined that there was no publication bias in the studies and that the studies had a heterogeneous distribution, the random effects model was used in the analysis. Effect sizes of the 12 studies included in the meta-analysis were calculated both separately and as the overall effect size.

According to the meta-analysis results obtained in the research, it was determined that there is a positive relationship with a “very strong effect size” between the ethical leadership behaviors of the managers and/or leaders working in various organizations and the organizational justice perceptions of the employees. There is a consensus in the literature that ethical leadership ensures fairness in the decisions taken within the organization and a positive relationship is expected between ethical leadership and organizational justice (Arslantaş and Dursun, 2008; Brown, Trevino and Harrison, 2005; Mayer, Kuenzi, Greenbaum, Bardes and Salvador, 2009; Pillai, Scandura and Williams, 1999; Zhu, May and Avolio, 2004). Moreover, many national (Acar, 2011; Büyükyılmaz and Ay, 2017; Çiçek, 2014; Çitak, 2017; Kaya, 2014; Köse, 2020; Kugun, Aktaş and Güripek, 2013; Mıhçı, 2019; Uğurlu, 2009; Uğurlu and Üstüner, 2011; Uysal, 2019; Ünüvar and Demirtaş, 2021; Yeşiltaş, Çeken and Sormaz, 2012; Yıldız, 2019; Yılmaz, 2019; Yoldaş, 2018) and international studies (Gefen, Ragowsky and Ridings, 2008; Luria and Yagil, 2008; McCabe and McCarthy, 2005; Pillai et al., 1999; Thompson, 2004; Wells and Walker, 2016; Xu, Loi and Ngo, 2016; Zhu et al., 2004) reported a positive relationship between ethical leadership and organizational justice. Therefore, it can be said that the theoretical explanations and empirical research results about ethical leadership support the current research results.

To identify the variables affecting the effect size in the relationship between ethical leadership and organizational justice, moderator (sub-group) analyzes were conducted according to the sample group, sample size, publication type, year of publication, place of research, ethical leadership scale, and organizational justice scale used in the research. As a result of the analyzes, it was determined that none of the variables assigned as the moderator variable had a determinative effect on the effect size of the relationship between ethical leadership and organizational justice. In other words, it may be asserted that the effect size of the relationship between ethical leadership and organizational justice does not vary depending on the sample group, sample size, publication type, year of publication, place of research, ethical leadership scale, and organizational justice scale used in the research. The fact that various variables do not affect the size of the relationship between ethical leadership and organizational justice is thought to be a result of the high and strong relationship between ethical leadership and organizational justice.

Based on the research results, several suggestions can be made to practitioners and researchers. An understanding of management displayed by organizations’ managers, in compliance with ethical principles and standards, can pave the way for terminal organizational behaviors among the employees. In this context, focusing on ethical leadership practices and ensuring an encouraging environment and operation to raise awareness about ethical leadership among managers may benefit positive organizational outcomes. As the sub-dimensions of ethical leadership and organizational justice are not addressed separately in this study, the relationships among the dimensions can be

examined in more detail in future meta-analysis studies. Thus, ethical leadership dimensions which are more related to organizational justice might be set forth. Moreover, including international studies besides the national ones might contribute to a clearer understanding of the relationship between ethical leadership and organizational justice. Within the scope of the moderator (sub-group) analyzes, various variables that might make a significant difference in the effect size (for example, the country and region of the research) might be determined.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu alışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmayı destekleyen herhangi bir kurum ya da kuruluş bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu alışma sistematik derleme çalışması şeklinde bir meta analiz araştırması olması nedeniyle etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Araştırmacının Notu


Bu çalışmada dâhil edilen araştırmalara ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşmak isteyen okuyucular yazarla iletişime geçebilir.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Çevre Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi

Examining Social Studies Textbooks in Terms of Environmental Literacy

Yılmaz Demir

Yazar Bilgileri

Yılmaz Demir 
Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Kilis
Bilim ve Sanat Merkezi,
ylmzdmr1983@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki konuların çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden sıklıkla kullanılan doküman incelemesine göre tasarlanan çalışmada Sosyal Bilgiler ders kitapları veri kaynağı olarak belirlenmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı çerçevesinde dördüncü sınıf düzeyinde 12, beşinci sınıf düzeyinde 11, altıncı sınıf düzeyinde 10 ve yedinci sınıf düzeyinde altı kazanımın çevre okuryazarlığıyla ilişkili olduğu belirlenmiş ve her bir kazanım için Sosyal Bilgiler ders kitaplarında birer konu başlığına yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak bu konulardan sadece "Çevremizde neler var?", "Geçmişten bugüne teknoloji", "Zarar vermeden kullanalım", "Tüketime evet, israfa hayır", "Afetler ve çevre sorunları", "Kaynakların bilinçsiz kullanımı" ve "Dünyayı biz kurtaracağız" başlıklı yedi konuda çevreye ve çevresel sorunlara odaklandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca çevre okuryazarlığıyla ilişkili en fazla konunun dördüncü sınıf, en az konunun ise yedinci sınıf düzeyinde bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan çevre okuryazarlığıyla ilgili konuların daha çok bilişsel beceriye dönük olup yer yer duyuşsal beceri alanıyla ilgili ifadelerle rastlanmaktadır. Ancak genel olarak görsellerle ve çeşitli etkinliklerle çevre okuryazarlığının pekiştirildiği ders kitaplarının öğrencilerin psikomotor becerilerini harekete geçirecek nitelikte olmadığı söylenebilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Sosyal Bilgiler
Ders Kitapları
Çevre Okuryazarlığı
Doküman Analizi

Keywords

Social Studies
Textbooks
Environmental Literacy
Document Analysis

Makale Geçmişi

Geliş: 04.06.2022
Düzeltilme: 10.10.2022
Kabul: 06.11.2022

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the topics in social studies textbooks in terms of environmental literacy. In the research designed according to the document examination frequently used from qualitative research designs, social studies textbooks were determined as data sources and subjected to content analysis. As a result of the research, it was determined that twelve achievements at the fourth-grade level, eleven at the fifth-grade level, ten at the sixth-grade level and six at the seventh-grade level were related to environmental literacy within the framework of the social studies curriculum, and it was determined that one topic was included in the social studies textbooks for each achievement. However, it has been observed that it focuses only on the environment and environmental problems on seven topics titled "What is around us?", "Technology from past to present", "Let's use it without harm", "Yes to consumption, no to waste", "Disasters and environmental problems", "Unconscious use of resources" and "We will save the world". In addition, it was determined that most subjects related to environmental literacy were at the fourth-grade level and least subject was at the seventh-grade level. However, the environmental literacy issues in social studies textbooks are more oriented towards cognitive skills and there are expressions related to the effective skill area. However, in general, it can be said that textbooks reinforcing environmental literacy with visuals and various activities are not capable of activating the psychomotor skills of the students.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf

Demir, Y. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *TEBD*, 20(3), 1094-1122. <https://doi.org/10.37217/tebd.1126078>

Giriş

Okuryazarlık kavramı olarak geçmişte sadece okuma ve yazma yeteneği olarak ifade edilse de Sanayi Devrimi'nin ardından anlamı genişleyerek belli bir alanda, konuda iyi eğitilmiş olmak, geniş bir bilgi birikimine sahip olmak anlamında günümüzde sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla okuryazarlık kavramı, kökeni olan okuma ve yazma yeteneğini de kapsayacak şekilde önemli ölçüde gelişmiştir. Özellikle son yarım yüzyılda okuryazar bir vatandaştan beklenen; günümüz toplumunun karşı karşıya kaldığı karmaşık konu ve olayları anlama, bilinçli karar verme ve harekete geçme kabiliyetini içerecek şekildeki yetilere sahip olmasıdır. Okuryazarlık kavramı bilgisayar okuryazarlığı, ekolojik okuryazarlık, kültürel okuryazarlık, sanat okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı gibi birçok farklı söylemde kullanılmaktadır (McBride, Brewer, Berkowitz ve Borrie, 2013).

Çeşitli okuryazarlık kavramlarından biri olan "Çevre okuryazarlığı, doğal sistemlerin nasıl işlediğini ve bu sistemlerin insanların oluşturduğu sistemler ile nasıl etkileşim içerisinde olduğunu farkında olmaktır" (Selanik-Ay ve Yavuz, 2016, s. 34). Çevre okuryazarlığı kavramını ilk kez kullanan Roth (1968), bu kavramı bireylerin çevre sorunlarına yönelik temel bilinç, farkındalık ve anlayışa sahip olmaları şeklinde kullanmıştır. Rockcastle (1989), çevre okuryazarlığını canlı ve cansız varlıklardan oluşan doğal çevre ile insan arasındaki etkileşimin bir anlayışı şeklinde açıklamaktadır. Karatekin (2011) ise çevre okuryazarlığını; "Sosyo-politik, tarihsel, kültürel, ekolojik ve ekonomik koşullardan etkilenen kişisel öğrenme süreçlerinin inşa edilmesi" şeklinde tanımlamaktadır. Özetle çevre okuryazarlığı; çevresel sistemleri yorumlamak, bu sistemlerin sağlığını geliştirmek, yenilemek, sürdürmek ve çevre sağlığını algılamak için uygun olan davranışlar göstermektir. Çevre okuryazarlığı, insanların çevreleri ile olumlu bir ilişki kurmak amacıyla sahip oldukları tutum, beceri, anlayış, zihinsel alışkanlık ve gözlenebilen davranışlar bütünü şeklinde tanımlanabilir (Roth, 1992).

Çevre okuryazarlığına sahip insanlar, çevresel sistemlerin nasıl çalıştığıyla ve insanlar tarafından yapılan çeşitli faaliyetlerin bu sistemleri nasıl etkilediğiyle ilgili gerekli bilgiye, farkındalığa ve duyarlılığa sahip kişilerdir (Kaplowitz ve Levine, 2005). Roth (1992) ise çevre okuryazarlığına sahip bireylerin doğal ve beşerî varlıkların birbirleriyle olan bağı kabul etmesi, insan ve doğanın ayrılmaz bir bütün olduğunu kavraması, teknolojinin çevre üzerinde yarattığı etkinin bilincinde olması, insanoğlunun çevreyle ilgili bilgileri öğrenmenin yaşam boyunca devam eden bir süreç olduğunu farkında olması gerektiği üzerinde durmuştur. McBeth ve Volk (2010) da çevre okuryazarlığı düzeyine ulaşmanın bilgi, duyarlılık ve davranış olmak üzere üç boyutta gerekli farkındalığa sahip olmakla mümkün olabileceğini ifade etmiştir.

Roth (1992), çevre okuryazarlığının bilgi, beceri, tutum ve değerler, bireysel sorumluluk, çevresel duyarlılık ve aktif katılım olmak üzere altı birleşen ile bilgi, beceri, duyuşsal alan ve davranış

olmak üzere dört temel boyutunun olduğunu bildirmektedir. Ayrıca çevre okuryazarlığını sözde (nominal), işlevsel (functional) ve eylemsel (operational) düzey olmak üzere üç düzeyde ele almaktadır. Bu bağlamda sözde (nominal) çevre okuryazarlığı; temel bilişsel farkındalık ve bazı anlayışların başlangıcı olan çevre okuryazarlığının ilk düzeyidir. Bu çevre okuryazarlığı düzeyinde birey çevreyle ilgili temel kavramları ve bu kavramların anlamlarını bilmektedir. Doğanın elementel bileşenlerini bilmektedir. Gerek doğanın gerekse toplumun değerini bilir. Problemleri tespit etme yeteneğine sahiptir. Çevre kalitesini arttıran davranışlar sergilemektedir. İşlevsel (functional) çevre okuryazarlığı ise çevre okuryazarlığının ikinci düzeyidir. Bu düzeyde birey günlük hayata bilgilerin transferi ve kullanımıyla özel konulardaki becerilere odaklanmaktadır. Doğal insanların oluşturduğu sosyal sistemlerle doğal sistemler arasındaki etkileşim ve doğal sistemlerin işleyişi hakkında bilgiye sahiptir. Çevre sorunlarının ve konularının geçmişini bilir ve çevresel sorunları bakışısıyla analiz eder. Çevre konusunda iş birliği içinde çalışır. İçsel kontrol yani otokontrol odaklıdır. Eylemsel (operational) çevre okuryazarlığı ise çevre okuryazarlığının en üst düzeyidir. Birey derinlemesine bir çevre bilgisine sahiptir. Sürekli olarak çevresel konularda çeşitli bilgiler edinmektedir. Edindiği bilgileri çevrenin sürdürülebilirliğini sağlamak üzere sorumlu çevresel davranışlara dönüştürmektedir. Çevresel konularda bilimsel süreç becerileri kullanmaktadır. Çevreye karşı hem farkındalığı hem de duyarlılığı yüksektir (Roth, 1992, s. 28-32). Özellikle eylemsel çevre okuryazarlığı üzerinde önemle duran Roth (1992), bireylerin çevre ile olan etkileşimde etkin rol almasına ve sorunların çözümünde sorumluluk üstlenmesine vurgu yapmaktadır. Bireylerin sosyal hayatta yerlerini almaları, gerekli bilgi, beceri ve değerleri elde etmeleri, kişiliklerini geliştirmeleri açısından oldukça önemli bir yere sahip olan eğitim (Demir ve Demir, 2020), kuşkusuz çevresel sorunların çözümünde de bireylerde gerekli bilinç ve duyarlılığın sağlanması açısından elzemdir. Çevre okuryazarlığının nominal düzeyinden eylemsel çevre okuryazarlığına kadar çevre okuryazarlığıyla ilgili tüm süreçler bireylere ancak eğitimle kazandırılabilir.

Dünyadaki hızlı nüfus artışıyla birlikte küresel ısınma, bazı canlı türlerinin yok olması, birçoğunun ise yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalması gibi bazı çevresel sorunların ortaya çıkmış olması (Alkış, 2009) bilim insanlarını çevre ile ilgili yeni çözüm arayışlarına yönlendirmiştir. Bu durum çevre okuryazarlığıyla ilgili çok sayıda çalışmanın yapılmasına zemin hazırlamıştır. Nitekim alanyazın incelendiğinde çevre eğitimi alanında çevre okuryazarlığıyla ilgili çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Akıllı ve Genç, 2015; Altınöz, 2010; Bilim, 2012; Brennan, 1994; Can, Ünner ve Akkuş, 2016; Coppola, 1999; Daudi ve Heimlich, 1997; Demirtaş, Akbulut ve Özşen, 2018; Erdoğan ve Ok, 2011; Eren, 2020; Goldman, Yavetz ve Pe'er, 2006; Güler, 2013; Hsu ve Roth, 1998; İmam, 2018; İstanbullu, 2008; Kışoğlu, 2009; Kıyıcı, Yiğit ve Darçın, 2014; Koç ve Karatekin, 2013; Morrone, Mancl ve Carr, 2001; Ökesli, 2008; Pe'er, Goldman ve Yavetz, 2007; Roth, 1992; Schneider, 1997; Sontay, Gökdere, Gökdere

ve Usta, 2015; Teksöz, Şahin ve Ertepinar, 2010; Timur, 2011; Timur, Yılmaz ve Timur, 2014; Volk ve McBeth, 2005; Yavetz, Goldman ve Pe'er, 2009). Ayrıca alanyazında son yıllarda Sosyal Bilgiler alanında da çevre okuryazarlığıyla ilgili çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir (Artun, Uzunöz ve Akbaş, 2013; Karatekin ve Aksoy, 2012; Karatekin ve Yılmaz, 2019; Karatekin, 2011, 2012, 2013). Ancak gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve kitaplarının çevre okuryazarlığı açısından incelendiği çalışmaların çok sınırlı olduğu, mevcut çalışmaların ise güncelliğini yitirdiği tespit edilmiştir. Karatekin'in 2012 yılında Sosyal Bilgiler ders kitaplarını çevre okuryazarlığı açısından incelediği çalışmada, çevre okuryazarlığı bileşenlerinin ders kitaplarında yer alma düzeyi belirlenmiş ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının çevre okuryazarlığı açısından önemine vurgu yapılmıştır (Karatekin, 2012). Nitekim Türk eğitim sisteminde ilk ve ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler dersi çevre okuryazarlığı açısından oldukça önemli olduğundan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda çevre okuryazarlığı başlı başına bir beceri alanı olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada, Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki (dört, beş, altı ve yedinci sınıf) konular çevre okuryazarlığı açısından incelenmiştir. Geniş bir kapsamı olan çevre okuryazarlığı değerlendirilirken özellikle çevreye ve çevresel sorunlara odaklanan konular üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, güncel Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki (dört, beş, altı ve yedinci sınıf) konuları çevre okuryazarlığı açısından incelemektir. Problem cümlesi, "İlk ve ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki hangi konular çevre okuryazarlığıyla ilişkilidir ve bu konular nasıl ele alınmıştır?" şeklindeyken; araştırmanın alt problem soruları ise şöyledir:

1. "Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki hangi konular çevre okuryazarlığıyla ilişkilidir ve bu konular nasıl ele alınmıştır?"
2. "Beşinci sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki hangi konular çevre okuryazarlığıyla ilişkilidir ve bu konular nasıl ele alınmıştır?"
3. "Altıncı sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki hangi konular çevre okuryazarlığıyla ilişkilidir ve bu konular nasıl ele alınmıştır?"
4. "Yedinci sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki hangi konular çevre okuryazarlığıyla ilişkilidir ve bu konular nasıl ele alınmıştır?"

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan doküman incelemesi kullanılmıştır. Corbin ve Strauss'a göre doküman analizi, nitel araştırmalarda kullanılan diğer yöntemler gibi anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek amacıyla verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektiren (aktaran Kıral, 2020) bir yöntemdir. Doküman incelemesi "Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.

Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir araştırma yöntemi olabileceği gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Bu bağlamda kamu/resmi kayıtlarından biri olan Sosyal Bilgiler ders kitapları tek başına bu araştırmanın dokümanlarını oluştururken bu belgeler çevre okuryazarlığı becerisi bağlamında incelenmiştir.

Veri Kaynağı

Mevcut araştırmada hangi dokümanın veri kaynağı olacağına karar verilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden bir olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmada güncel Sosyal Bilgiler ders kitapları veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle Sosyal Bilgiler ders kitaplarının veri kaynağı olarak belirlenmesinde güncellik yani halihazırda okutuluyor olma özelliği ölçüt olarak dikkate alınmıştır.

İşlem

Araştırmada Sosyal Bilgiler ders kitapları doküman olarak kullanılmış ve doküman analizi yapılarak veriler elde edilmiştir. Böylece veri kaynağındaki temalar ve örüntüler ortaya çıkarılarak ders kitapları betimlenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmada gerçekteştirilen işlemler şu şekilde sıralanabilir:

Dokümanın Belirlenmesi:

Araştırmada doküman olarak güncel Sosyal Bilgiler ders kitapları belirlenmiştir. Buna göre “Tuna Matbaacılık” tarafından bastırılan ve “2018-2019 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiş” olan Sosyal Bilgiler dördüncü sınıf ders kitabı; “Anadol Yayıncılık” tarafından bastırılan ve “2018-2019 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiş” olan Sosyal Bilgiler beşinci sınıf ders kitabı; yine “Anadol Yayıncılık” tarafından bastırılan “2020-2021 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiş” olan Sosyal Bilgiler altıncı sınıf ders kitabı ve Ekoyay Yayıncılık” tarafından bastırılan ve “2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiş” olan Sosyal Bilgiler yedinci sınıf ders kitabı veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.



Şekil 1. İncelenen Sosyal Bilgiler Dersi Ders Kitapları

Dokümana Ulaşma:

<https://www.mebders.com/pdf-ders-kitaplari> internet adresinden Sosyal Bilgiler ders kitaplarına ulaşılmıştır.

Dokümandaki Temaların Belirlenmesi:

Mevcut araştırmada dokümanlar analiz edilmeden önce öncelikle alanyazın incelenerek 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların çevre okuryazarlığıyla ilişkili olanlar belirlenmiştir. Bu belirlemede Karatekin ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışma esas alınmıştır. İlgili kazanımlar belirlendikten sonra Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki ilgili konular belirlenmiştir. Ardından sınıf düzeyine göre alt temalar belirlenerek çevre okuryazarlığı açısından ders kitaplarındaki konular incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada dokümanların analizinde Maxqda 12 programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Merriam (2013), bütün nitel veri analizlerinin aslında içerik analizi olduğunu, çünkü belli bir aşamada dokümanların içeriklerinin analiz edildiğini belirtmektedir. Bu analiz türü "Sözel, yazılı veya diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır" (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22). Bu bağlamda bu araştırmada Sosyal Bilgiler ders kitapları veri kaynağı olarak Maxqda 12 programına aktarılmıştır. Daha sonra bu veri kaynakları Maxqda 12 programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuş ve sınıf alt temasına göre tek tek kodlanmıştır. İçerik analizine tabi tutulan konular çevre ile ilgili anahtar sözcükler "Çevre, doğa, atık, kirlilik, ekosistem, çevre sorunu, geri dönüşüm, çölleşme, küresel iklim değişikliği, sera etkisi, yenilenebilir/yenilenemez kaynaklar vb." bağlamında değerlendirilmiştir. Söz konusu anahtar sözcükleri içermeyen konuların çevre okuryazarlığı bağlamında değerlendirilemeyeceği ortaya konulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak güncel Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) genel yapısı çevre okuryazarlığı açısından incelenmiştir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) yer verilen 18 özel amaçtan ikisinin çevre okuryazarlığıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Söz konusu bu iki özel amaç şu şekildedir:

1. "Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri",

2. “Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları amaçlanmaktadır” (MEB, 2018, s. 7).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler ders kitapları öğrenme alanları olarak ünitelendirilmiştir. Nitekim Sosyal Bilgiler dersi konu ve kazanımları öğrenme alanları altında öğrencilere kazandırılmaktadır. “Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden disiplinler arası bir yapıdır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı yedi öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır” (MEB, 2018, s, 10). Bu yedi öğrenme alanından özellikle “İnsanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanı çevre okuryazarlığı açısından ön plana çıkmaktadır. Bu öğrenme alanı öğretim programında şu şekilde ele alınmıştır:

İnsan yaşamı için gerekli mekânsal temel bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan bu öğrenme alanı, temelde coğrafya odaklıdır. İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı ile insanın çevresi ve etkileşimini tanımak, bu konuda çeşitli beceri ve değerleri kullanarak bu etkileşimin neden ve sonuçlarını anlamak ve geleceğe yönelik bireysel ya da toplumsal bakış açısı kazandırabilmek amaçlanmaktadır. İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı sayesinde Sosyal Bilgiler dersinin okutulduğu bütün sınıf düzeylerinde öğrencilere araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, harita okuryazarlığı ve mekânı algılama becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. (MEB, 2018, s. 10)

Görüldüğü gibi “İnsanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanında çevre okuryazarlığının kazandırılması hedeflenen becerilerden birini oluşturmaktadır. Buna ek olarak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın genel yapısı incelendiğinde çevre okuryazarlığının başlı başına bir beceri alanı olarak programda yer aldığı gözlenmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretim programının genel yapısı çevre okuryazarlığı açısından incelendikten sonra Karatekin ve Yılmaz (2019) tarafından çevre okuryazarlığıyla ilişkili bulunan kazanımlar doğrultusunda Sosyal Bilgiler ders kitapları incelenmiş ve ulaşılan bulgular aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur.

Çevre Okuryazarlığıyla İlişkili Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Konular

Mevcut araştırmada dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan konular çevre okuryazarlığı açısından incelenmiştir. Bu incelemeler yapılırken daha önce Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanımları çevre okuryazarlığı açısından ortaya koyan Karatekin ve Yılmaz’ın (2019) ulaştığı sonuçlar dikkate alınmıştır. Söz konusu çalışmanın sonuçlarına göre dördüncü sınıf düzeyinde “İnsanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanında altı; “Bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanında iki; “Üretim, dağıtım ve tüketim” öğrenme alanlarında üç ve “Küresel bağlantılar” öğrenme alanlarında ise bir kazanımın olmak üzere toplam 12 kazanım çevre okuryazarlığıyla ilişkili bulunmuştur. Buna göre dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında da söz konusu 12 kazanıma dönük konu alanlarının olması beklenmektedir. Başka bir ifadeyle dördüncü sınıf ders kitaplarında “Yaşadığımız yer” (insanlar, yerler ve çevreler) ünitesinde altı; “İyi ki var” (bilim, teknoloji ve toplum) ünitesinde iki; “Üretimden tüketime” (üretim, dağıtım ve tüketim) ünitesinde üç ve “Uzaktaki

arkadaşlarım" (küresel bağlantılar) ünitesinde ise bir konu olmak üzere 12 konu alanının çevre okuryazarlığıyla ilişkili olması gerekmektedir. Kazanımlarla ilişkili olması beklenen bu öğrenme alanı/ünite ve konu alanlarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

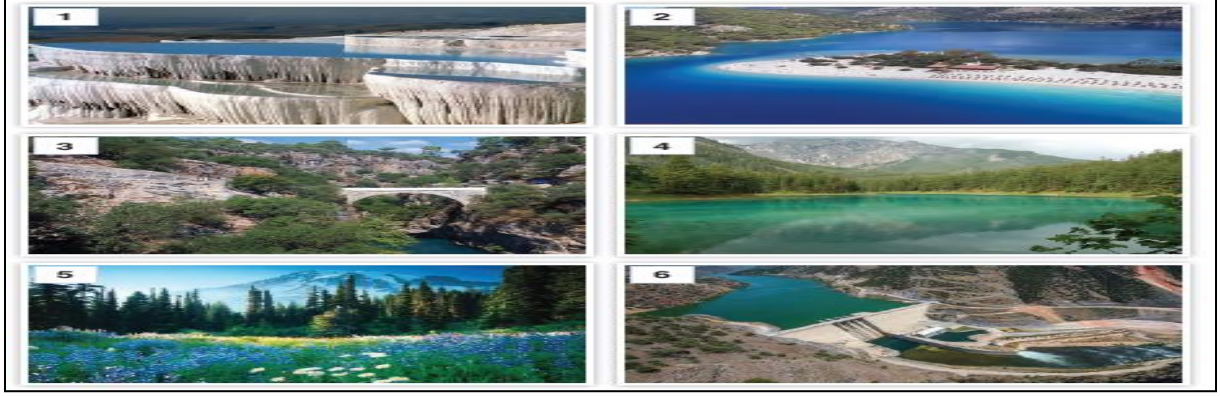
Tablo 1. Çevre Okuryazarlığıyla İlgili Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Konu ve Kazanımlarının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

| <i>Öğrenme Alanı/Ünite</i> | <i>Kazanım</i> | <i>Konu Alanı</i> |
|--|--|------------------------------|
| İnsanlar, Yerler ve Çevreler/Yaşadığımız Yer | "Çevresindeki herhangi bir yeri konumuyla ilgili çıkarımlarda bulunur." | Yönlerimiz |
| | "Günlük yaşamında kullandığı mekanları krokisini çizer." | Yer Tanımı Yapalım |
| | "Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder." | Çevremizde Neler Var? |
| | "Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır." | Hava Durumu |
| | "Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur." | Yaşadığım Yer |
| | "Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar." | Doğal Afetlere Hazır Olalım |
| Bilim, Teknoloji ve Toplum/ İyi ki Var | "Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımını karşılaştırır." | Geçmişten Bugüne Teknoloji |
| | "Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır." | Zarar Vermeden Kullanalım |
| Üretim, Dağıtım ve Tüketim/ Üretimden Tüketime | "İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar." | İsteklerimiz, İhtiyaçlarımız |
| | "Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler." | Bilinçli Tüketici Olalım |
| | "Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır." | Tüketime Evet, İsrafa Hayır |
| Küresel Bağlantılar/ Uzaktaki Arkadaşlarım | "Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır." | Ülkeleri Tanıyalım |

Tablo 1 incelendiğinde Karatekin ve Yılmaz (2019) tarafından belirlenen 12 çevre okuryazarlığı kazanımına dönük ders kitabında da 12 konu başlığına yer verildiği mevcut araştırmada da ortaya konulmuştur. Ancak söz konusu 12 konu başlığı içerik analizine tabi tutulduğunda bu konulardan sadece dördünün içeriğinin çevre ve çevresel sorunlarla ilgili olduğu geriye kalan sekiz konunun içeriğinin ise çevre okuryazarlığıyla ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda dördüncü sınıf düzeyinde çevre okuryazarlığı kapsamında "Çevremizde neler var?", "Geçmişten bugüne teknoloji", "Zarar vermeden kullanalım" ve "Tüketime evet, israfa hayır" konularının çevre ve çevresel sorunlara odaklandığı; çevre okuryazarlığı bağlamında yer verilen diğer konu ve kazanımların ise çevre ve çevresel sorunlara odaklanmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle bu araştırmada dördüncü sınıf düzeyinde çevre okuryazarlığıyla ilişkili olduğu tespit edilen sadece dört konunun nasıl ele alındığı incelenmiştir.

Sosyal Bilgiler dördüncü sınıf ders kitabında "Çevremizde neler var?" konu başlığı altında çeşitli görsellerle (Şekil 2) öğrencilerden doğal ve beşerî unsurları ayırt etmeleri istenmektedir. Ardından serçelerle ilgili bir metne yer verilerek doğal çevrenin insan yaşamı açısından önemi üzerinde

durulmuştur. Serçelerle ilgili metin “...Vişne ağacındaki sevimli serçeler hayatıma renk kattı. Onları tanıdıktan sonra kuşlara ve doğaya olan sevgimin daha da arttığını hissettim. Böylece doğadaki varlıklara ve doğal çevreye duyarlı olmamız gerektiğini daha iyi anladım” şeklindeki ifadelerle son bulmaktadır. Dolayısıyla öğrencilere doğal varlıkların ve doğal çevrenin önemi kazandırılmaya çalışılırken bilişsel beceri alanının geliştirilmesinin yanı sıra öğrencilerin duyuşsal beceri alanlarının da harekete geçirildiği söylenebilir.



Şekil 2. Doğal ve Beşerî Unsurların Bir Arada Verildiği Görsel

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında “Geçmişten bugüne teknoloji” konu başlığı altında çeşitli görsellerle geçmişten günümüze teknolojinin gelişimi açıklanmıştır. Konunun sonunda “İletişim, ulaşım, haberleşme ve şehirleşme alanlarındaki teknolojik gelişmeler insan hayatında olumlu ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Örneğin şehirlerde bina ve araç sayısının artmasıyla birlikte trafik tıkanıklıkları ve park sorunları yaşanmaktadır. Hava kirliliği, gürültü, yeşil alanların azalması vb. çevre sorunları da teknolojideki gelişmelere bağlı olarak daha fazla gündeme gelmektedir” ifadelerine yer verilerek teknolojinin gelişiminin çevremizde meydana getirdiği değişiklikler üzerinde durulmaktadır. Ardından teknolojinin insan hayatına ve çevre üzerindeki etkilerine ilişkin bir etkinliğe yer verilerek teknolojinin insan yaşamı ve çevre üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini öğrencilerden yazmaları istenmektedir (Şekil 3). Özellikle öğrencilerden olayları “İlişkilendirebilme”, “Organize edebilme”, “Karşılaştırabilme” gibi bilişsel becerilerle konuyu kavramaları istenmektedir.

| Yapınız | | |
|--|-----------------|------------------|
| Teknolojinin hayatımıza ve çevremize etkilerinin neler olduğunu düşününüz. Daha sonra da bu konuyla ilgili olarak vereceğiniz örnekleri aşağıdaki tabloya yazınız. | | |
| Teknolojik Gelişmeler | Olumlu Etkileri | Olumsuz Etkileri |
| | | |
| | | |
| | | |

Şekil 3. Teknolojinin İnsan Hayatına ve Çevre Üzerindeki Etkilerine İlişkin Örnek Etkinlik

kazanım olmak üzere toplam 11 kazanımın çevre okuryazarlığıyla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Buna göre beşinci sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında da söz konusu 11 kazanıma dönük konu alanlarının olması beklenmektedir. Başka bir ifadeyle dördüncü sınıf ders kitaplarında “Kültür ve miras” ünitesinde bir; “İnsanlar, yerler ve çevreler” ünitesinde beş; “Üretim dağıtım ve tüketim” ünitesinde iki; “Etkin vatandaşlık” ünitesinde iki ve “Küresel bağlantılar” ünitesinde ise bir konu olmak üzere toplam 11 konunun çevre okuryazarlığıyla ilişkili olması gerekmektedir. Kazanımlarla ilişkili olması beklenen bu öğrenme alanı/ünite ve konu alanlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Çevre Okuryazarlığıyla İlgili Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Konu ve Kazanımlarının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

| Öğrenme Alanı/Ünite | Kazanım | Konu Alanı |
|------------------------------|---|-------------------------------------|
| Kültür ve Miras | “Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihi mekanları, nesnelere ve eserleri tanır.” | Çevremizdeki Güzellikler |
| İnsanlar, Yerler ve Çevreler | “Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevrenin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.” | Yeryüzü Şekilleri |
| | “Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.” | İklimin İnsan Faaliyetlerine Etkisi |
| | “Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.” | Nüfus ve Yerleşme |
| | “Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.” | Afetler ve Çevre Sorunları |
| | “Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.” | Doğal Afetlerin Yaşamımıza Etkisi |
| Üretim Dağıtım ve Tüketim | “Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.” | Çevremizdeki Ekonomik Faaliyetler |
| | “Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.” | Bilinçli Tüketici |
| Etkin Vatandaşlık | “Bireysel ve toplumsal ihtiyaçları ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.” | Halka Hizmet Veren Kurumlar |
| | “Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.” | Yaşadığım Yerin Yönetimi |
| Küresel Bağlantılar | “Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.” | Ortak Mirasımız |

Tablo 2 incelendiğinde Karatekin ve Yılmaz (2019) tarafından belirlenen 11 çevre okuryazarlığı kazanımına dönük ders kitabında da 11 konu başlığına yer verildiği mevcut araştırmada ortaya konulmuştur. Ancak söz konusu 11 konu başlığı içerik analizine tabi tutulduğunda sadece birinin içeriğinin çevre ve çevresel sorunlarla ilgili olduğu, geriye kalan 10 konunun içeriğinin ise çevre okuryazarlığıyla ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda beşinci sınıf düzeyinde çevre okuryazarlığı kapsamında “Afetler ve çevre sorunları” konusunun çevre ve çevresel sorunlara odaklandığı; diğer konu ve kazanımların ise odaklanmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla çevre okuryazarlığıyla ilgili beşinci sınıf düzeyinde sadece bu konunun nasıl ele alındığı incelenmiştir.

Beşinci sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında “Afetler ve çevre sorunları” konu başlığı altında deprem, sel, çığ, heyelan ve orman yangınları gibi doğal afetlere görseller eşliğinde açıklık getirilmiştir.

Ardından çevre sorunlarına geçilmiştir. Buna göre çevre sorunu beşinci sınıf ders kitabında şu şekilde ele alınmıştır: “Dünya nüfusunun son yıllarda hızla çoğalması ve sanayileşme süreciyle birlikte çevre sorunları artmıştır. Havanın, suyun, toprağın kirlenmesi ve erozyon önemli çevre sorunlarındandır.” Ardından hava, su ve toprak kirliliği ile erozyon, sera etkisi ve küresel ısınma gibi konu ve kavramlara görseller eşliğinde (Şekil 5) açıklık getirilerek her bir çevre sorununun sebep ve sonuçları üzerinde durulmuştur. Açıklık getirilen konu ve kavramlar bilgi niteliğinde olup öğrencilerin bilişsel beceri alanına hitap edilmektedir.



Şekil 5. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Verilen Çevre Kirliliğiyle İlişkili Görseller

“Afetler ve çevre sorunları” konu başlığının sonunda ise “Sıra Sizde” etkinliğine yer verilerek öğrencilerden doğal afet ve çevre sorunlarının zararlarından korunmanın yollarını “Doğal afetler ve çevre sorunlarının zararlarından korunmak için bizlere düşen görevler nelerdir? Düşüncelerinizi aşağıdaki boş bırakılan yerlere yazınız.” şeklindeki ifadelerle yazmaları istenmektedir. (Şekil 6). Görüldüğü gibi bu konu ve kavramlar bilgiyi hatırlama veya yoklama niteliğinde olup öğrencilerin bilişsel beceri alanına hitap edilmektedir.

| Sıra Sizde | |
|---|------------------|
| Doğal afetler ve çevre sorunlarının zararlarından korunmak için bizlere düşen görevler nelerdir? Düşüncelerinizi aşağıdaki boş bırakılan yerlere yazınız. | |
| Deprem | Orman Yangınları |
| Hava Kirliliği | Küresel Isınma |

Şekil 6. Doğal Afet ve Çevre Sorunlarıyla İlgili “Sıra Sizde” Etkinliği

Çevre Okuryazarlığıyla İlişkili Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Konular

Altıncı sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımları da çevre okuryazarlığı bağlamında inceleyen Karatekin ve Yılmaz (2019), "Birey ve toplum" öğrenme alanında bir; "İnsanlar, yerler ve çevreler" öğrenme alanında dört; "Bilim teknoloji ve toplum" öğrenme alanında bir; "Üretim, dağıtım ve tüketim" öğrenme alanında üç ve "Küresel bağlantılar" öğrenme alanında ise bir kazanım olmak üzere toplam 10 kazanımın çevre okuryazarlığıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre altıncı sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında da söz konusu kazanımlara dönük konu alanlarının olması beklenmektedir. Başka bir ifadeyle altıncı sınıf ders kitaplarında "Birey ve toplum" ünitesinde bir; "İnsanlar, yerler ve çevreler" ünitesinde dört; "Bilim teknoloji ve toplum" ünitesinde bir; "Üretim, dağıtım ve tüketim" ünitesinde üç ve "Küresel bağlantılar" ünitesinde ise bir konu olmak üzere 10 konunun çevre okuryazarlığıyla ilişkili olması gerekmektedir. Kazanımlarla ilişkili olması beklenen bu öğrenme alanı/ünite ve konu alanlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Çevre Okuryazarlığıyla İlgili Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Konu ve Kazanımlarının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

| Öğrenme Alanı/Ünite | Kazanım | Konu Alanı |
|------------------------------|---|---|
| Birey ve Toplum | "Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur." | Sorunlara Çözüm Buluyorum |
| İnsanlar, Yerler ve Çevreler | "Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar." | Coğrafi Konumu Öğreniyorum |
| | "Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler." | Türkiye'nin Fiziki Coğrafya Özellikleri |
| | "Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir." | Türkiye'nin Beşerî Coğrafya Özellikleri |
| Bilim, Teknoloji ve Toplum | "Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur." | Dünya'da İklim ve Yaşam |
| | "Bilimsel Araştırma Basamaklarını Kullanarak Araştırma Yapar." | Bilimsel Araştırma Basamakları |
| Üretim, Dağıtım ve Tüketim | "Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir." | Kaynakların Ülke Ekonomisindeki Yeri |
| | "Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder." | Kaynakların Bilinçsiz Kullanımı |
| Küresel Bağlantılar | "Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar." | Yatırım ve Pazarlama |
| | "Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder." | Ülkemizin Ekonomik İlişkileri |

Tablo 3 incelendiğinde Karatekin ve Yılmaz (2019) tarafından belirlenen 10 çevre okuryazarlığı kazanımına dönük ders kitabında da 10 konu başlığına yer verildiği mevcut araştırmada ortaya konulmuştur. Ancak söz konusu 10 konu başlığı içerik analizine tabi tutulduğunda bu konulardan sadece birinin içeriğinin çevre ve çevresel sorunlarla ilgili olduğu geriye kalan dokuz konunun içeriğinin ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda altıncı sınıf düzeyinde çevre okuryazarlığı kapsamında "Kaynakların bilinçsiz kullanımı" konusunun çevre ve çevresel sorunlara odaklandığı;

çevre okuryazarlığı bağlamında yer verilen diğer konu ve kazanımların ise odaklanmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla çevre okuryazarlığıyla ilgili altıncı sınıf düzeyinde sadece bu konunun nasıl ele alındığı bu araştırmada incelenmiştir.

Altıncı sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında “Kaynakların bilinçsiz kullanımı” konu başlığına “Kaynakları bilinçsizce kullanmanın canlı yaşamına zararları neler olabilir? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız” şeklindeki soruyla giriş yapılmıştır. Ardından genel ağdan düzenlenerek alıntılanan bir gazete haberine yer verilerek yaşanan çevre kirliliğine dikkat çekilmiştir. Çeşitli görsellerle (Şekil 7) desteklenen haberin içeriği şu şekildedir:

“Başakşehir Belediyesinden hediyeli atık yağ kampanyası

(...) Temiz bir çevre için duyarlı çalışmalarını sürdüren Başakşehir Belediyesi, bitkisel ve hayvansal atık yağları topluyor. 5 litre atık yağ getirenlere, 1 litre ayçiçeği yağı hediye ediyor.

Kullanılmış kızartmalık yağları çevrenin korunması amacıyla kanalizasyona, toprağa, denize ve benzeri ortamlara dökmeyiniz (Görsel 5.55). Kullanılmış kızartmalık yağları diğer atıklardan ayrı olarak biriktirip geri kazanım tesislerinde değerlendirilmek üzere temiz ve ağzı kapalı 5 litrelik bir kaptaki biriktiriniz. Biriktirdiğiniz atık yağları belediyemiz tarafından gönderilen yetkililere teslim ederek 1 litre ayçiçeği yağımızı almınız.”

Görüldüğü gibi örnek bir olaydan hareketle öğrencilerin dikkati su kirliliği bağlamında çevresel sorunlara çekilmiştir. Özellikle belediyeler tarafından yürütülen çeşitli kampanyalarla yaşanan kirliliğin azaltılabileceği Sosyal Bilgiler altıncı sınıf ders kitabında vurgulanmaktadır.



Şekil 7. Atık Yağların Yarattığı Çevresel Sorunlarla İlişkili Görseller

Genel ağ haberinin devamında “Okuduğunuz haberden yararlanarak aşağıdaki soruları cevaplayınız. Cevaplarınızı arkadaşlarınızla paylaşınız.”, “Başakşehir Belediyesinin atık yağ toplama kampanyası başlatmasının amacı nedir?”, “Atık yağların çevreye ve canlı yaşamına zararları nelerdir?”, “Yaşadığımız yerleşim birimindeki belediye hangi atık maddeleri toplamaktadır?”, “Bu konuda bilgi edininiz.” şeklindeki

“Düşünelim Tartışalım” sorularına yer verilerek öğrencilerin söz konusu haberdan hareketle düşünmeleri ve tartışmaları istenmektedir. Dolayısıyla bilgiyi hatırlama veya yoklama niteliğinde olan “Düşünelim Tartışalım” sorularıyla öğrencilerin bilişsel becerileri harekete geçirilmektedir.

Altıncı sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında “Kaynakların bilinçsiz kullanımı” konusu suyun önemi, su kirliliğinin sebep ve sonuçları, ormanların önemi, orman yangınlarının nedenleri ve sonuçları ile toprağın önemi ve toprak kirliliğinin neden ve sonuçları çeşitli görsellerle (Şekil 8) desteklenerek açıklanmıştır. Açıklamalar arasına “Düşünelim Tartışalım” sorularına yer verilerek konunun pekiştirilmesi amaçlanmıştır.



Şekil 8. Su ve Toprak Kirliliği ve Ormanların Yok Edilmesiyle İlgili Görseller

Altıncı sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında “Kaynakların bilinçsiz kullanımı” konusu başlığı altında “Yenilenemeyen (Tükenebilen) Enerji Kaynakları” ve “Yenilenebilir (Tükenmeyen) Enerji Kaynakları” alt başlıklarına yer verilerek yenilenemeyen ve yenilenebilir enerji kaynaklarına açıklık getirilmiştir. Bu bağlamda altıncı sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yenilenemeyen enerji kaynakları şu şekilde ele alınmıştır: “Kullanıldıkça tükenen ve tekrar oluşması çok uzun yıllar alan enerji kaynaklarına yenilenemeyen enerji kaynakları adı verilir. Taş kömürü, linyit, petrol, doğal gaz ve nükleer enerji yenilenemeyen enerji kaynaklarına örnektir.” Konunun devamında taş kömürü, linyit, petrol, doğal gaz ve nükleer enerji kaynaklarına ait birer görsele yer verilerek bu enerji kaynaklarının ne işe yaradığı ve Türkiye’de nerelerde çıkarıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Yenilenemeyen enerji kaynaklarından sonra ders kitabında yenilenebilir enerji kaynaklarına geçilmiş ve yenilenebilir enerji kaynakları şu şekilde ele alınmıştır: “Kullanıldıkça tükenmeyen ve tekrar oluşması uzun yıllar almayan enerji kaynaklarına yenilenebilir enerji kaynakları adı verilir. Güneş enerjisi, rüzgâr enerjisi, hidroelektrik enerji ve jeotermal enerji yenilenebilen enerji kaynaklarına örnektir.” Konunun devamında güneş enerjisi, rüzgâr enerjisi, hidroelektrik enerji ve jeotermal enerji kaynakları ile ilgili birer görsele yer verilerek bu enerji kaynaklarından nasıl

yararlanıldığı ve Türkiye’de hangi yenilenebilir enerji kaynağının nerelerde daha çok bulunduğu ile ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Altıncı sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında “Kaynakların bilinçsiz kullanımı” konusu “Düşünelim Tartışalım” (Şekil 9) ve “Sıra Sizde” (Şekil 10) etkinlikleriyle son bulmaktadır. “Düşünelim Tartışalım” etkinliğinde yenilenemeyen ve yenilenebilir enerji kaynaklarının özelliklerine açıklık getirilmişken “Sıra Sizde” etkinliğinde ise “Su”, “Toprak” ve “Orman” gibi kaynakların bilinçsizce kullanılmasının canlı yaşamına etkilerini noktalı yerlere yazmaları istenmektedir. Genel anlamda “Kaynakların bilinçsiz kullanımı” konusu bilgiyi hatırlama ve yoklama düzeyinde olup yer yer öğrencilerden olayları ilişkilendirebilmeleri, organize edebilmeleri ve karşılaştırabilmeleri istenerek konuyu daha iyi kavramaları beklenmektedir.

Düşünelim Tartışalım

Günümüzde enerji üretiminde kullanılan kaynakların genel özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir. Bu özelliklere göre enerji kaynaklarının canlı yaşamı üzerinde nasıl bir etki yaptığını düşününüz. Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

| Yenilenemeyen Enerji Kaynaklarının Özellikleri | Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Özellikleri |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Bu kaynaklardan elektrik enerjisi üretilirken aşırı miktarda karbondioksit açığa çıkar. ➤ Kaynakların kullanım süresi sınırlıdır. Kaynaklar kullanıldığında yeniden oluşmaları çok uzun yıllar alır. ➤ Ülkeyi dışa bağımlı hâle getirir. ➤ Canlı yaşamına verdiği zarar çok fazladır. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Bu kaynaklardan elektrik enerjisi üretilirken az miktarda karbondioksit açığa çıkar. ➤ Kaynakların kullanım süresi sınırsızdır. Kaynaklar kullanıldığında kısa zaman içinde yeniden kullanılabilir. ➤ Ülkenin enerji ihtiyacını kendi kaynaklarıyla karşılar. ➤ Canlı yaşamına verdiği zarar çok azdır. |

Şekil 9. Yenilenemeyen ve Yenilenebilir Enerji Kaynakları “Düşünelim Tartışalım” Bölümü

Sıra Sizde

Aşağıda verilen kaynakların bilinçsizce kullanılmasının canlı yaşamına etkilerini noktalı yerlere yazınız.

Su:

.....

.....

.....

Toprak:

.....

.....

.....

Orman:

.....

.....

.....

Şekil 10. Su, Toprak ve Ormanın Bilinçsizce Kullanılmasıyla İlgili “Sıra Sizde” Etkinliği

Çevre Okuryazarlığıyla İlişkili Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Konular

Yedinci sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımları da çevre okuryazarlığı bağlamında inceleyen Karatekin ve Yılmaz (2019), "İnsanlar, yerler ve çevreler" öğrenme alanında üç; "Üretim, dağıtım ve tüketim" öğrenme alanında iki ve "Küresel bağlantılar" öğrenme alanında ise bir kazanım olmak üzere toplam altı kazanımın çevre okuryazarlığıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre yedinci sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında da söz konusu kazanımlara dönük konu alanlarının olması beklenmektedir. Başka bir ifadeyle yedinci sınıf ders kitaplarında "Ülkemizde nüfus" (insanlar, yerler ve çevreler) ünitesinde üç; "Ekonomi ve sosyal hayat" (üretim, dağıtım ve tüketim) ünitesinde iki ve "Ülkeler arası köprüler" (küresel bağlantılar) ünitesinde ise bir konu olmak üzere altı konunun çevre okuryazarlığıyla ilişkili olması gerekmektedir. Kazanımlarla ilişkili olması beklenen bu öğrenme alanı/ünite ve konu alanlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Çevre Okuryazarlığıyla İlgili Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Konu ve Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

| Öğrenme Alanı/Ünite | Kazanım | Konu Alanı |
|---|---|----------------------------------|
| İnsanlar, Yerler ve Çevreler/ Ülkemizde Nüfus | "Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur." | Yeryüzünde Yaşam |
| | "Türkiye'de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar." | Nüfusumuz |
| | "Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır." | Nedenleriyle ve Sonuçlarıyla Göç |
| Üretim, Dağıtım ve Tüketim/ Ekonomi ve Sosyal Hayat | "Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar." | Toprak Ana |
| | "Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir." | Sosyal Hayatta Vakıfların Yeri |
| Küresel Bağlantılar/ Ülkeler Arası Köprüler | "Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir." | Dünyayı Biz Kurtaracağız |

Tablo 4 incelendiğinde Karatekin ve Yılmaz (2019) tarafından belirlenen altı çevre okuryazarlığı kazanımına dönük ders kitabında da altı konu başlığına yer verildiği mevcut araştırmada ortaya konulmuştur. Ancak söz konusu altı konu başlığı içerik analizine tabi tutulduğunda bu konulardan sadece birinin içeriğinin çevre ve çevresel sorunlarla ilgili olduğu geriye kalan beş konunun içeriğinin ise çevre okuryazarlığıyla ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda yedinci sınıf düzeyinde çevre okuryazarlığı kapsamında "Dünyayı biz kurtaracağız" konusunun çevre ve çevresel sorunlara odaklandığı; çevre okuryazarlığı bağlamında yer verilen diğer konu ve kazanımların ise çevre ve çevresel sorunlara odaklanmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla çevre okuryazarlığıyla ilgili yedinci sınıf düzeyinde sadece bu konunun nasıl ele alındığı bu araştırmada incelenmiştir.

Yedinci sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında "Dünyayı biz kurtaracağız" konusuna "Sizce dünyada çözümlenmesi gereken sorunlar nelerdir?" şeklindeki düşündürücü soruyla giriş yapılmıştır. Ardından bazı küresel sorunlara öğrenci ifadeleriyle açıklamalarda bulunulmuştur. Bu açıklamalardan sonra

genelde doğal afetler, özeldde ise selle ilgili çeşitli bilgilere yer verilmiştir. Ardından çevre okuryazarlığı bağlamında ele alınabilecek küresel iklim değişikliğine ilişkin bilgiler sunulmuştur (Şekil 12).



Şekil 12. Küresel İklim Değişikliğiyle İlgili Görsel

Şekil 12'deki görselden hemen sonra "İklim değişikliğinin etkileri nelerdir? Açıklayınız" şeklinde düşündürücü bir soruya yer verilmiştir. Böylece ders kitabında küresel iklim değişikliği konusu tamamlanarak terör, açlık ve göç konularına geçilmiştir. Ardından "Biz diyoruz ki" bölümüne yer verilerek Murat, Mert, Nehir ve Beyza'nın küresel sorunlara ilişkin çözüm önerileri üzerinde durulmuştur (Şekil 13).



Şekil 13. Küresel Sorunlara İlişkin Öğrencilerin Çözüm Önerileri

Murat, Mert, Nehir ve Beyza'nın küresel sorunlara ilişkin en dikkat çeken çözüm önerisi "Birleşmiş Milletleri" küresel sorunların çözümünde önemli bir yere konumlandırmaları ve küresel sorunların çözümü için herkesin "Birleşmiş Milletlere" ve "Birleşmiş Milletlere" bağlı alt kuruluşlara

elektronik posta yazmalarının istenmesidir. Dolayısıyla ders kitabında öğrencilerin küresel iklim değişikliği gibi küresel sorunların çözümünde harekete geçmelerinin beklendiği söylenebilir. Yedinci sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında çevre okuryazarlığıyla ilgili “Dünyayı biz kurtaracağız” konusu “Siz küresel sorunların çözümünü için neler önerirsiniz?” sorusundan hemen sonra üç farklı etkinliğe yer verilerek sonlandırılmıştır. “Etkinlik Zamanı” başlığı altında yer verilen üç etkinlikte sadece çevreyle ilgili ifadelerin (küresel iklim değişikliği) yer almadığı aynı zamanda küresel sorunlarla ilgili genel ifadelerin (doğal afetler, açlık, terör ve göç) daha çok yer aldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak “Dünyayı biz kurtaracağız” konusuyla öğrencilerden öğrenilen bilgileri kullanabilmeleri ve farklı durumlara uyarlayabilmeleri istenerek öğrencilerin eylemsel olarak harekete geçmeleri beklenmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımları (MEB, 2018) çerçevesinde dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki konular çevre okuryazarlığı açısından incelenmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde çevre okuryazarlığının bir beceri alanı olarak başlı başına programda yer aldığı görülmektedir. Karatekin ve Yılmaz (2019), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda dördüncü sınıf düzeyinde 12; beşinci sınıf düzeyinde 11; altıncı sınıf düzeyinde 10, yedinci sınıf düzeyinde ise altı kazanımın çevre okuryazarlığıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Karatekin ve Yılmaz (2019) tarafından belirlenen toplamda 39 çevre okuryazarlığı kazanımına dönük ders kitabında da 39 konu başlığına yer verildiği mevcut araştırmada da ortaya konulmuştur. Ancak söz konusu 39 konu başlığı içerik analizine tabi tutulduğunda bu konulardan sadece yedisinin içeriğinin çevre ve çevresel sorunlarla ilgili olduğu geriye kalan konuların ise ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında çevreye ve çevresel sorunlara odaklanan konuların dördüncü sınıf düzeyinde “Çevremizde neler var?”, “Geçmişten bugüne teknoloji”, “Zarar vermeden kullanalım” ve “Tüketim evet, israfa hayır”; beşinci sınıf düzeyinde “Afetler ve çevre sorunları”; altıncı sınıf düzeyinde “Kaynakların bilinçsiz kullanımı” ve yedinci sınıf düzeyinde “Dünyayı biz kurtaracağız” başlıklı konulardan oluştuğu belirlenmiştir. Dolayısıyla ilk ve ortaokul düzeyinde çevreye ve çevresel sorunlara odaklanan en çok konu ve kazanımın bulunduğu sınıf düzeyinin dördüncü sınıf olduğu, diğer sınıf düzeylerinde ise sadece birer konu ve kazanımın yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Karatekin ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada ise dördüncü sınıf düzeyinde 12 kazanımın (İnsanlar Yerler ve Çevreler=6, Bilim Teknoloji ve Toplum=2, Üretim Dağıtım ve Tüketim=3, Küresel Bağlantılar=1); beşinci sınıf düzeyinde 11 kazanımın (Kültür ve Miras=1, İnsanlar Yerler ve Çevreler=5, Üretim Dağıtım ve Tüketim=2, Etkin Vatandaşlık=2, Küresel Bağlantılar=1); altıncı sınıf düzeyinde 10 kazanımın (Birey ve Toplum=1, İnsanlar Yerler ve Çevreler=4, Bilim Teknoloji ve Toplum=1, Üretim Dağıtım ve Tüketim=3, Küresel Bağlantılar=1) ve yedinci sınıf düzeyinde altı kazanımın (İnsanlar Yerler

ve Çevreler=3, Üretim Dağıtım ve Tüketim=2, Küresel Bağlantılar=1) çevre okuryazarlığıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Özetle Karatekin ve Yılmaz (2019) çalışmalarında toplam 131 kazanımdan 39'unun çevre okuryazarlığıyla ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Mevcut çalışmada ise 131 kazanımın sadece yedisinin ders kitaplarında çevre okuryazarlığı bağlamında çevreye ve çevresel sorunlara odaklandığı belirlenmiştir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler ders kitaplarında çevre okuryazarlığı bağlamında çevreye ve çevresel sorunlara odaklanan konulara yeterince yer verilmediği; öğretim programındaki çevre kazanımları sayısı ile ders kitaplarındaki çevre konulu metinlerin içeriklerinin örtüşmediği söylenebilir. Halbuki ders programlarının öğrencilerin çevreye yönelik bilgi, ilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği pek çok çalışmada (Hsu, 2004; Moody, Alkaff, Garrison ve Golley, 2005; Poudel vd., 2005; Powers, 2004; Teksöz vd., 2010) vurgulanmaktadır. Bu bilgidен hareketle en çok kullanılan öğretim materyali olan ders kitaplarında çevresel konulara yeteri kadar yer verilmesinin çevre eğitimi açısından oldukça önemli ve gerekli olduğunu belirtmek yerinde olacaktır.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında çevre okuryazarlığına ilişkin konular daha çok bilgi düzeyinde olup yer yer duyuşsal beceri alanıyla ilgili ifadelerin olduğu cümleler de dikkat çekmektedir. Öte yandan genel olarak görsellerle ve çeşitli etkinliklerle çevre okuryazarlığının pekiştirildiği ders kitaplarının öğrencilerin psikomotor becerilerini harekete geçirecek nitelikte olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersi bağlamında ders kitaplarının çevre okuryazarlığı açısından öğrencileri genel anlamda harekete geçirecek nitelikte olmadığı, Roth'un (1992) belirttiği çevre okuryazarlığı düzeylerinden sözde (nominal) düzeyinde olduğu, işlevsel (functional) ve eylemsel (operational) düzeyden çok uzak olduğu söylenebilir. Çevre okuryazarlığı bağlamında Sosyal Bilgiler ders kitaplarını inceleyen Karatekin (2012) de ders kitaplarında yer verilen ifadelerin daha çok bilgi düzeyinde kaldığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte Güler (2013) tarafından yapılan çalışmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin genel çevre bilgi seviyelerinin ve çevreye yönelik sorumlu davranışlarının orta düzeyde olduğu; çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin yüksek düzeyde olması gelecek için umut verici olsa da genel çevre bilgileri ve çevreye yönelik sorumlu davranışlarının orta düzeyde olması üzerinde düşünülmesi gereken konulardandır. Bu durum üzerinde etkili olan nedenlerden biri olarak ders kitaplarında çevreye yönelik nitelikli konu sayısının yetersizliği gösterilebilir. Bununla birlikte gerek öğretim programı gerekse ders kitaplarında çevre okuryazarlığına dönük konu ve kazanımlarının sayısı kadar konuların niteliğinin de oldukça önemli olduğunu belirtmek gerekir. Nitekim mevcut çalışmada Sosyal Bilgiler ders kitapları çevre okuryazarlığı bağlamında değerlendirildiğinde "Taşıma kapasitesi", "Dünyanın dikkatli ve sorumlu idaresi", "Atık ve atık yönetimi", "Çevresel değişim", "Çevresel bozulma" "Çevre etiği", "Çevre politikaları" ve "Ekoloji" gibi birçok kavrama yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Daha çok "Kirlilik", "Geri dönüşüm", "Nesli tükenen türler",

“Yenilenebilir/yenilenemez kaynaklar”, “İnsan-çevre etkileşimi”, “Çölleşme”, “Küresel iklim değişikliği” ve “Sera etkisi” gibi kavramlar etrafında konuların oluşturulduğu belirlenmiştir. Bu durum ders kitaplarında yer verilen konuların niteliğinin sorgulanmasına neden olabilecek faktörlerdendir. Nitekim Atasoy (2015) söz konusu kısıtlı yaklaşımı şu şekilde sorgulamaktadır: “Gerek çevre ahlakı gerekse çevre hakkı eğitiminin iyi verilmediği ilk ve ortaokullarda, çevre sorunlarının etik ve felsefi kökenlerine de yer verilmemektedir. İnsan-doğa çatışmasının yalnızca yıkım ve kirlenme boyutu ele alınmaktadır. Böylece çevre sorunlarının çok boyutluluğu ve karmaşıklığı gözden kaçmaktadır. Dolayısıyla çevre sorunları hem çocuklar tarafından sağlıklı algılanmamakta hem de küresel ekolojik tehdit istenilen şekilde idrak edilememektedir” (s. 341). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında çevre okuryazarlığıyla ilişkili konu ve kazanımlara yer verilme düzeyi kadar ilgili konu ve kazanımların niteliği ve kapsamına da gereken özenin gösterilmesi gerekmektedir.

Gelinen noktada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda ve ders kitaplarında çevre okuryazarlığıyla ilgili sorunların kaynaklarının ortaya konularak çözüm önerilerinde bulunmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çevre okuryazarlığına ilişkin konulara yeteri kadar yer verilmemesinin nedenlerinden biri olarak; öğretim programı ve ders kitaplarının çevre okuryazarlığı açısından incelendiği akademik çalışmaların oldukça az olması, dolayısıyla program yapımcılarının dikkatinin konuya yeterince çekilememesi gösterilebilir. Öte yandan “Ders programlarında ve kitaplarında yeteri kadar yer verilmeyen çevre okuryazarlık konularının birçok öğrenci hatta öğretmen için hala ekstra bir yük olarak değerlendirilmesine de sebep olmaktadır” (Teksöz vd., 2010, s. 317). Kuşkusuz ki merkezi sınavlarda çevre okuryazarlığına dönük yeteri kadar soru bulunması ve zorunlu bir çevre eğitimi dersi olması halinde çevre okuryazarlığı ekstra bir yük olarak değerlendirilmeyecekti. Nitekim öğrencilerin çevre okuryazarlığı düzeylerinin orta seviyede olduğunu yaptığı çalışmada ortaya koyan İmam (2018, s. 59), bu düzeyin istenen seviyede olmadığını; bunun da MEB’e bağlı okullarda zorunlu çevre eğitimi derslerinin olamamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Ayrıca alanyazında öğrencilerin çevre okuryazarlığı düzeylerinin çevre eğitimi alma durumuna göre farklılık gösterdiğine dair bulgular ortaya konulmuştur. Çevre eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre çevre okuryazarlığı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Demirtaş vd., s. 32). Dolayısıyla eğitim öğretim sürecinde çevre eğitiminin verilmesinin öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeylerini artırdığı söylenebilir. Bu durum öğretim programlarında ve ders kitaplarında çevreye yönelik nitelikli, kapsayıcı, tüm beceri alanlarına hitap eden, yeterli konu ve kazanımlara yer verilmesinin gerekliliğine önemli bir vurgu niteliğindedir.

Bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı çerçevesinde ders kitapları çevre okuryazarlığı açısından incelenmiştir. Bu bağlamda diğer disiplinlere ait öğretim

- programları ve ders kitapları çevre okuryazarlığı açısından incelenerek bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.
2. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında çevre okuryazarlığıyla ilişkili yeteri kadar konu ve kazanıma yer verilmediği belirlenmiştir. Dolayısıyla gelecekte yapılacak öğretim programındaki ve ders kitaplarındaki değişikliklerle bu eksikliğin giderilmesi önerilebilir. Çevre okuryazarlığıyla ilişkili Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarındaki konu ve kazanımların sayısı artırılabilir.
 3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında çevre okuryazarlığına dönük konu ve kazanımların daha kapsayıcı ve nitelikli olması önerilebilir. Bu bağlamda “Taşıma kapasitesi”, “Dünyanın dikkatli ve sorumlu idaresi”, “Atık ve atık yönetimi”, “Çevresel değişim”, “Çevresel bozulma”, “Çevre etiği”, “Çevre politikaları” ve “Ekoloji” gibi çeşitli konular başta olmak üzere birçok konu, kazanım, değer ve beceriye yer verilebilir. Ayrıca bu kapsayıcı konu, kazanım, değer ve beceriler sınıf içi drama gibi çeşitli etkinliklerle öğrencilere kazandırılabilir gibi bilimsel alan gezisi gibi okul dışı öğretim faaliyetleriyle de kazandırılabilir.
 4. Bu çalışmada çevre okuryazarlığı açısından incelenen Sosyal Bilgiler ders kitapları “Tuna Matbaacılık” tarafından bastırılan dördüncü sınıf; “Anadol Yayıncılık” tarafından bastırılan beş ve altıncı sınıf ile “Ekoyay Yayıncılık” tarafından bastırılan yedinci sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarıdır. Dolayısıyla bu yayın evleri dışında bastırılan güncel diğer Sosyal Bilgiler ders kitapları da çevre okuryazarlığı açısından incelenebilir.

Kaynaklar

- Akıllı, M. & Genç, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı alt boyutlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 81-97. <https://doi.org/10.19126/suje.87773>
- Alkış, S. (2009). *Sürdürülebilir bir dünya için coğrafya eğitimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Altınöz, N. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Artun, H., Uzunöz, A. & Akbaş, Y. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okur-yazarlık düzeylerine etki eden faktörlerin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 1-14. <https://doi.org/10.9779/PUJE467>
- Atasoy, E. (2015). *İnsan-doğa etkileşimi ve çevre için eğitim*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Bilim, İ. (2012). *Sürdürülebilir çevre açısından eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Brennan, A. (1994) Environmental literacy and educational ideal. *Environmental Values* 3(1), 3-16. <http://www.environmentandsociety.org/node/5504> sayfasından erişilmiştir.
- Can, D., Üner, S. & Akkuş, H. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlıklarının belirlenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 23-35. <https://dergipark.org.tr/pub/omuefd/issue/26853/282415> sayfasından erişilmiştir.
- Coppola, N. W. (1999). Greening the technology curriculum: A model for environmental literacy. *The Journal of Technology Studies*, 25(2), 39-46. <https://eric.ed.gov/?id=EJ610855> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev.). İstanbul: Edam.
- Daudi, S. S. & Heimlich, J. E. (1997). *Environmental literacy: what does it really mean?* EETAP Resource Library. <http://eelink.net/eetap/info23.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, S. & Demir, Y. (2020). Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türk eğitim sistemindeki yaşantılarına ilişkin bir değerlendirme. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 456-467. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3663>
- Demirtaş, N., Akbulut, M. C. & Özşen, Z. S. (2018). Üniversite öğrencilerinin çevre okuryazarlığı üzerine bir araştırma: Beypazarı meslek yüksekokulu örneği. *Anadolu Çevre ve Hayvancılık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 27-33. <https://doi.org/10.35229/jaes.392248>
- Erdoğan, M. & Ok, A. (2011). An assessment of Turkish young pupils' environmental literacy: A nationwide survey. *International Journal of Science Education*, 33(17), 2375-2406. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.550653>
- Eren, Ş. G. (2020). An intervention method for environmental literacy: A trainers workshop of lifelong learning. *Kent Akademisi*, 13(2), 263-280. <https://doi.org/10.35674/kent.695408>
- Goldman, D., Yavetz, B. & Pe'er, S. (2006). Environmental literacy in teacher training in Israel: Environmental behavior of new students. *The Journal of Environmental Education*, 38(1), 3-22. <https://doi.org/10.3200/JOEE.38.1.3-22>
- Güler, E. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hsu, S. J. (2004). The effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environmental literacy variables in Taiwanese college students. *The Journal of Environmental Education*, 35, 37-48. <https://doi.org/10.3200/JOEE.35.2.37-48>

- Hsu, S. J. & Roth, R. E. (1998). An assessment of environmental literacy and analysis of predictors of responsible environmental behavior held by secondary teachers in the Hualien. Area of Taiwan. *Environmental Education Research*, 4(3), 229-249. <https://doi.org/10.1080/1350462980040301>
- İmam, M. (2018). *Ortaöğretimdeki öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://docs.neu.edu.tr/library/6814514856.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- İstanbulu, R. A. (2008). *Özel bir okulda altıncı sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığının araştırılması*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaplowitz, M. D. & Levine, R. (2005). How environmental knowledge measures up at a Big Ten university. *Environmental Education Research*, 11(2), 143-160. <https://doi.org/10.1080/1350462042000338324>
- Karatekin, K. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karatekin, K. (2012). Environmental literacy in Turkey primary schools social studies textbooks. *Social and Behavioral Sciences (Procedia)*, 46, 3519-3523. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.096>
- Karatekin, K. (2013). Çevre okuryazarlığı. E. Gençtürk & K. Karatekin (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar içinde* (s. 46-73). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karatekin, K. & Aksoy, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 1423-1438. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2858>
- Karatekin, K. & Yılmaz, A. (2019). Çevre okuryazarlığı. B. Aksoy, B. Akbaba & B. Kılcan (Ed.), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi içinde* (s. 25-52). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Süirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/54983/727462> sayfasından erişilmiştir.
- Kışoğlu, M. (2009). *Öğrenci merkezli öğretimin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin araştırılması*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kıyıcı, F. B., Yiğit, E. A. & Darçın, E. S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 17-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21473/230150> sayfasından erişilmiştir.
- Koç, H. & Karatekin, K. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 139-174. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/475/3928> sayfasından erişilmiştir.

- McBeth, W. & Volk, T. L. (2010). The national environmental literacy project: A baseline study of middle grade students in the United States. *Journal of Environmental Education*, 41(1), 55-67. <https://doi.org/10.1080/00958960903210031>
- McBride, B. B., Brewer, C. A. Berkowitz, A. R. & Borrie, W. T. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *ECOSPHERE*, 4(5), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1890/ES13-00075.1>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4. 5. 6. ve 7. Sınıflar)*. Ankara.
- Moody, G., Alkaff, H., Garrison, D. & Golley, F. (2005). Assessing the environmental literacy requirement at the University of Georgia. *The Journal of Environmental Education*, 36(4), 3-9. <https://doi.org/10.3200/JOEE.36.4.3-9>
- Morrone, M., Mancl, K. & Carr, K. (2001). Development of a metric to test group differences in ecological knowledge as one component of environmental literacy. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 33-42. <https://doi.org/10.1080/00958960109598661>
- Ökesli, T. F. (2008). *Relationship between primary school students' environmental literacy and selected variables in Bodrum*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pe'er, S., Goldman, D. & Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: Attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 45-59. <https://doi.org/10.3200/JOEE.39.1.45-59>
- Poudel, D. D., Vincent, L. M., Anzalona, C., Huner, J., Wollard, D., Clement, T., DeRamus, A. & Blakewood, G. (2005). Hands-on activities and challenge test in agricultural and environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 36(4), 10-22. <https://doi.org/10.3200/JOEE.36.4.10-22>
- Powers, A. L. (2004). Teacher preparation for environmental education: Faculty perspectives on the infusion of environmental education into preservice methods courses. *The Journal of Environmental Education*, 35, 3-11. <https://promiseofplace.org/sites/default/files/2018-05/Powers2004TeacherPrepforEE.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Rockcastle, V. (1989). Environmental literacy; Philosophy, content and strategies. *Nature Study*, 43(1-2), 8-9, 22.
- Roth, C. E. (1968). *Curriculum overview for developing environmentally literate citizens* (ERIC Reproduction Service No. ED032982, Pages: 23). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED032982.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: its roots, evolution and directions in the 1990s*. ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education, Columbus, Ohio, USA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Schneider, S. H. (1997). Defining environmental literacy. *Trends in Ecology and Evolution*, 12(11), 457.
- Selanik-Ay, T. & Yavuz, Ü. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(2), 31-63. <https://doi.org/10.18039/ajesi.17370>
- Sontay, G., Gökdere, M., Gökdere, M. & Usta, E. (2015). Ortaokul seviyesinde çevre okuryazarlık bileşenleri ile ilgili ölçek geliştirme çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 49-80. <https://doi.org/10.17522/nefemed.52659>
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Teksöz, G., Şahin, E. & Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 39, 307-320. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/480-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Timur, B., Yılmaz, Ş. & Timur, S. (2014). Çevre okuryazarlığı ile ilgili 1992-2012 yılları arasında yayımlanan çalışmalarda genel yönelimlerin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 22-41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/207753> sayfasından erişilmiştir.
- Timur, S. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Volk, T. & McBeth, W. (2005). Environmental literacy in the United States. H. Hungerford, B. Bluhm, T. Volk & J. Ramsey (Ed.), *Essential readings in environmental education* içinde (s. 75-80). Campaign, IL: Stipes Publishing Company.
- Yavetz, B., Goldman, D. & Pe'er, S. (2009). Environmental Literacy of pre-service teachers in Israel: a comparison between students at the onset and end of their studies. *Environmental Education Research*, 15(4), 393-415. <https://doi.org/10.1080/13504620902928422>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

The emergence of some environmental problems, such as global warming, the extinction of some living species and the danger of extinction of many of them with the rapid population growth in

the world (Alkış, 2009) have led scientists to search for new solutions related to the environment. This situation has paved the way for numerous studies on environmental literacy. As a matter of fact, when the literature is examined, it is seen that many studies have been carried out by different disciplines related to environmental literacy in the field of environmental education. As a matter of fact, it has been determined that studies on environmental literacy have been carried out in the field of social studies in recent years (Artun, Uzunöz and Akbaş, 2013; Karatekin and Aksoy, 2012; Karatekin and Yılmaz, 2019; Karatekin, 2011, 2012, 2013). However, it has been determined that the studies in which the curriculum and books of social studies courses are examined in terms of environmental literacy at both national and international levels are very limited, and the existing studies are outdated. In the study in which Karatekin examined social studies textbooks in terms of environmental literacy in 2012, the level of inclusion of environmental literacy components in textbooks was determined, and the importance of social studies textbooks in terms of environmental literacy was emphasized (Karatekin, 2012). In fact, because the social studies course at the primary and secondary school level in the Turkish education system is very important in terms of environmental literacy, environmental literacy has been determined as a skill area in itself in the curriculum of the social studies course. In this context, in this study, the topics in social studies textbooks (fourth, fifth, sixth, and seventh grades) were examined in terms of environmental literacy. While evaluating environmental literacy, which has a wide scope, issues focusing on the environment and environmental problems are emphasized.

The aim of this study is to examine the topics in current social studies textbooks (fourth, fifth, sixth, and seventh grades) in terms of environmental literacy. While the problem sentence is "Which topics in primary and secondary school social studies textbooks are related to environmental literacy and how are these issues addressed?" The sub-problem questions of the research are as follows:

1. "What topics in fourth-grade social studies textbooks are related to environmental literacy and how are these topics addressed?"
2. "What topics in fifth-grade social studies textbooks are related to environmental literacy, and how are these topics addressed?"
3. "What topics in sixth-grade social studies textbooks are related to environmental literacy and how are these topics addressed?"
4. "What topics in seventh-grade social studies textbooks are related to environmental literacy and how are these topics addressed?"

In this study, document review, which is one of the qualitative research methods, was used. According to Corbin and Strauss, document analysis, like other methods used in qualitative research, requires the examination and interpretation of data in order to extract meaning, create an understanding of the relevant subject to develop empirical knowledge (cited in Kırıl, 2020). In the current research, the

criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used when deciding which document would be the data source (Creswell, 2019; Yıldırım and Şimşek, 2016). In this context, current social studies textbooks were determined as data sources in the research. In other words, in determining social studies textbooks as a data source, up-to-datedness, that is, the feature of being already taught, was taken into account as a criterion. In the current research, before analyzing the documents, first of all, the literature was examined and the achievements in the 2018 social studies course curriculum were determined to be related to environmental literacy. This determination was based on the study conducted by Karatekin and Yılmaz (2019). After the relevant achievements were determined, the relevant topics in the social studies textbooks were determined. Then, sub-themes were determined according to grade level, and the topics in textbooks were examined in terms of environmental literacy. In the study, content analysis was performed by using Maxqda 12 program in the analysis of documents. Merriam (2013) states that all qualitative data analysis is actually content analysis because the contents of documents are analyzed at a certain stage. In this context, in this research, social studies textbooks were transferred to Maxqda 12 program as the data source. Then, these data sources were subjected to content analysis using the Maxqda 12 program and coded one by one according to the class sub-theme. The codes expressing each finding are presented in the form of tables, making the data easier to understand.

As a result of the research, it was determined that 12 achievements at the fourth-grade level, 11 at the fifth-grade level, 10 at the sixth-grade level and six at the seventh-grade level were related to environmental literacy within the framework of the social studies curriculum and it was determined that one topic was included in the social studies textbooks for each achievement. However, it has been observed that it focuses only on the environment and environmental problems on seven topics titled "What is around us?", "Technology from past to present", "Let's use it without harm", "Yes to consumption, no to waste", "Disasters and environmental problems", "Unconscious use of resources", and "We will save the world". In addition, it was determined that most subjects related to environmental literacy were at the fourth-grade level and least subject was at the seventh-grade level. However, the environmental literacy issues in social studies textbooks are more oriented towards cognitive skills, and there are expressions related to the affective skill area. However, in general, it can be said that textbooks that reinforce environmental literacy with visuals and various activities are not capable of activating the psychomotor skills of the students.

Considering the results of this research, the following recommendations can be made:

1. In this research, textbooks were examined in terms of environmental literacy within the framework of the curriculum of social studies course. In this context, other curricula and

textbooks can be examined in terms of environmental literacy and compared with the results of this study.

2. In this research, it was determined that the curriculum and textbooks of social studies courses did not include enough topics and achievements related to environmental literacy. Therefore, it may be recommended to eliminate this deficiency with the change in the curriculum and textbooks to be made in the future. The number of topics and achievements in the curriculum and textbooks of social studies courses related to environmental literacy can be increased.
3. In the curriculum and textbooks of social studies courses, it may be recommended that the topics and achievements related to environmental literacy should be more inclusive and qualified. In this context, many subjects, achievements, values and skills can be included, especially on various topics such as "Carrying capacity", "Careful and responsible management of the world", "Waste and waste management", "Environmental change", "Environmental degradation", "Environmental ethics", "Environmental policies", and "Ecology". In addition, these inclusive subjects, achievements, values and skills can be gained through various activities such as in-class drama as well as through extracurricular teaching activities such as scientific field trips.
4. In this study, social studies textbooks examined in terms of environmental literacy were published by "Tuna Matbaacılık" in the fourth-grade; these are the fifth and sixth grade social studies textbooks published by "Anadol Publishing" and the seventh-grade social studies textbooks published by "Ekoyay Publishing". Therefore, other current social studies textbooks published outside these publishing houses can also be examined in terms of environmental literacy.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul onayı gerektirmemektedir.


Branş Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Investigating Branch Teachers Candidates' Attitudes Toward Braille in Terms of Various Variables

Ali Kurt, Zehra Esra Ketenoğlu Kayabaşı

Yazar Bilgileri

Ali Kurt 
Arş. Gör., Kastamonu Üniversitesi,
Özel Eğitim,
alikurt0009@gmail.com

Zehra Esra Ketenoğlu Kayabaşı 
Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu
Üniversitesi, Özel Eğitim,
ketenoglu@kastamonu.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı görme engelliler ortaokullarına atanma ihtimali olan branş öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarını belirlemek ve tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma hem betimsel hem de ilişkisel nitelikte bir araştırmadır. Bundan dolayı betimleme yapmak için betimsel araştırma yöntemlerinden birisi olan tarama kullanılırken, nedensel ilişkileri ortaya koymak için ise ilişkisel araştırma yöntemlerinden birisi olan nedensel karşılaştırma kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini küme örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 153 dördüncü sınıf branş öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Demografik Bilgi Formu" ve "Braille (Kabartma) Yazıya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS programı yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda genel olarak branş öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının cinsiyetlerine, bölümlerine, ailelerinde ya da çevrelerinde özel gereksinimli bir bireyin olması durumuna ve sınıflarında özel gereksinimli bir öğrencinin olmasını isteme durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı ancak özel eğitimle ilgili aldıkları ders sayısına, öğretmenlik uygulamasında özel gereksinimli bir öğrenci ile karşılaşmalarına, daha önce görme yetersizliği olan birini tanımalarına, anne ve baba eğitim durumlarına göre ise anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Görme Yetersizliği
Braille
Tutum
Öğretmen Adayları

Keywords
Visual Impairment
Braille
Attitude
Preservice Teachers

Makale Geçmişi
Geliş: 08.07.2022
Düzeltilme: 27.09.2022
Kabul: 06.11.2022

ABSTRACT

This study seek to determine the attitudes of preservice branch teachers toward Braille. The study was of descriptive and correlational design. Therefore, the survey method, which is among descriptive research methods, to make a description and causative comparison which is among correlational research methods to reveal causative correlations were used. The sample of the study comprised 153 fourth grade senior preservice branch teachers who were chosen via the cluster sampling method. The data was collected using "The Demographic Information Form" and "The Attitude toward Braille Scale" and was analysed via the SPSS program. Consequently, it was found that the branch teacher candidates' attitudes towards Braille were positive in general. Moreover, they concluded that the attitudes of the preservice teachers toward Braille significantly varied according to their gender, department, presence of an individual with special needs in their family or surrounding area, and their willing a student with special needs in their classroom. However, the attitudes of the preservice teachers did not significantly vary according to the number of special education courses they attended, encountering a student with special needs in teaching practice, previously knowing someone with visual impairment, and educational status of their parents.

* Bu çalışmanın özeti, 25-27 Ağustos 2022 tarihlerinde Konya KTO Karatay Üniversitesinde düzenlenen 5. ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Kurt, A. & Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2022). Branş öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *TEBD*, 20(3), 1123-1150. <https://doi.org/10.37217/tebd.1142716>

Giriş

Görme yetersizliği olan bireyler kendi içerisinde az gören ve görmeyen (total görme yetersizliğine sahip olan) olarak sınıflandırılmaktadır (Aydın-Odywer, Çakmak, Şafak, Karakoç ve Er, 2014; Şahin, Tuncer ve Kuzu, 2018). Görmeyen olarak ifade edilen bireyler için yapılan eğitsel tanım (Özyürek, 2002) da dikkate alındığında bu bireylerin eğitimlerinde Braille yazıya ihtiyaç duydukları söylenebilir. Tarihsel açıdan ele alındığında ordu ve gizli kullanımlar için 1767 ile 1841 yılları arasında yaşamış olan Charles Barbier de la Serre tarafından dokunsal bir dil olarak oluşturulmuştur. Bu dokunsal dili daha sonra kendisi de görmeyen olarak nitelendirilen Louis Braille mevcut haliyle kullanılan Braille alfabesine dönüştürmüştür. UNESCO ise 1950’de bu alfabeyle evrenselleştirerek zamanla tüm dünyada görme yetersizliği olan bireyler için okuma-yazma yöntemi olarak benimsenmesini sağlamıştır (Bolat, Doğançün, Yavuz, Demir ve Kayaalp, 2010; Çıfıbaşı-İyigün ve Tortop, 2018; Hebebcı, 2017; Özsan ve Hasret, 2017). Braille alfabesinin sembolleri, her biri üçer noktadan oluşan iki paralel sütundaki altı kabartılmış nokta yoluyla oluşturulmaktadır. Bu sembollerin yazıldığı her bir hücre alfabenin bir harfini, sayıyı, noktalama işaretini ve bir kelimenin tamamını temsil etmek için kullanılabilir. Ayrıca Braille’in bir dil olmadığı sadece dilleri okumak ve yazmak için kullanılan bir kod olduğu belirtilmektedir (Sadato, 2005). Görme yetersizliği olan bireyler içerisinde yer alan az gören bireyler müfredata genellikle büyük puntolu yazılar ve optik araçlar yoluyla erişebilirken, görmeyen bireyler ise Braille, Braille not alıcılar, Braille yazıcılar, sesli kitaplar veya ekran okuyucu yazılımlar aracılığıyla erişebilmektedir (Bruce, Ferrell ve Luckner, 2016). Görmeyen bireyler ile özdeşleştirilen Braille yazı sadece bu bireylerin eğitiminde değil aynı zamanda ATM’ler, ilaç kutuları vb. gibi günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaşılabilecekleri birçok bilgiye bağımsız bir şekilde erişmelerini sağlamaktadır (Şafak, 2017). Dolayısıyla görmeyen bireyler için Braille yazının kullanımı bu bireylerin yetersizliklerinden kaynaklı ortaya çıkan engellerin (bilgiye ulaşım, bazı gündelik işleri bağımsız olarak yapabilme) aşılması açısından önemli görülebilir. Alanyazında öğrencilerin en fazla vakit geçirdikleri ikinci ortamın okullar olduğu ifade edilmektedir (Erdoğan ve Aslan, 2020, Şirin-Kaya, 2020). Bu yönüyle düşünüldüğünde görmeyen öğrencilerin hayatlarında bu kadar önemli bir ortamda oluşan engellerin (bilgiye ulaşım, sınavlara hazırlık, okuma ve yazma gerektiren akademik etkinliklere katılım vb. gibi) kaldırılarak bu bireylerin bağımsızlaştırılmalarının da önemli olabileceği söylenebilir. Çünkü sürekli olumsuz deneyimlerin yaşanması bu bireylerin okula karşı olumsuz duygular geliştirmesiyle sonuçlanabilir (Ceylan, 2017). Görmeyen bireylere eğitim ortamlarında genellikle Braille yazı kullanılarak okuma-yazma öğretilmektedir (Aslan, Doğuş, Okyar ve Kan, 2019). Bundan dolayı da eğitim ortamlarında bu bireylerin pek çok engeli aşmasında Braille yazının önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu bireylere eğitim veren öğretmenlerin bu bireyler ile aynı dili konuşabilmeleri (ortak bir paydada buluşabilmeleri) için mutlaka Braille yazıyı öğrenmeleri

gerekmektedir (Boydak, 2015; Şafak, 2017). Aktaş ve Argün (2021) tarafından yapılan bir çalışmada görme yetersizliği olan bireylerin matematik uygulamalarındaki gereksinimlerini ve karşılaştıkları problemleri belirlemek amacıyla 12 görme yetersizliği olan bireyin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın sunucunda Braille yazıyı bilmeyen matematik öğretmenleri ile görme yetersizliği olan bireylerin aynı matematiksel dili konuşamadıkları ortaya koyulmuştur. Çifci (2021) tarafından yapılan çalışmada görme yetersizliğine sahip öğrencilere eğitim veren matematik öğretmenlerinin süreçte yaşadıkları zorlukları, bu zorlukların üstesinden gelmek için başvurdukları yöntemleri ve kullandıkları öğretimsel uygulamaları belirlemek hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda görme yetersizliği olan öğrencilere matematik öğretiminde yaşanan sorunlardan birisinin devlet okullarında çalışan ve görme yetersizliği olan öğrencilere matematik eğitimi veren öğretmenlerin Braille yazıyı bilmemelerinin olduğu ifade edilmiştir. Yazıcı ve Sözbilir (2020) yapmış oldukları çalışmada branş öğretmenlerinin Braille yazıyı bilmemelerinin eksikliğini hissettiklerini, öğrencilerinin derste tutmuş oldukları notları ve yazılı kağıtlarını okuyamadıklarını ve bu sebeple de öğrencilerine anında dönüt veremediklerini dile getirdikleri belirtilmektedir. Atila (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da görme yetersizliği olan öğrencilere eğitim veren fen bilimleri öğretmenin ve görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde yaşadıkları problemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada fen bilimleri öğretmeni Braille yazıyı bilmemesinden dolayı öğrencilerine verdiği ödevleri ve sınav kâğıtlarını değerlendirmede sorun yaşadığını ve hem ödev çalışma kâğıtları hem de sınav kâğıtlarını okuldaki Braille yazıcının bozuk olması sebebiyle basılı olarak çıkaramadığını belirtmiştir. Öz (2019) tarafından görme yetersizliğine sahip öğrencilerin müzik eğitiminde yaşamış oldukları sorunları ortaya çıkarmak ve bu sorunlara yönelik öneriler sunmak amacıyla görme engelliler okullarında eğitim gören ortaokul öğrencileriyle bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre görme engelliler okulunda görev yapan müzik öğretmenlerinden bazılarının Braille yazıyı bilmediği ve bunun sebebinin ise eğitim fakültelerinde bu konuyla ilgili bir dersin olmamasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Alanyazında yaşanan sorunları ortaya koymayı hedefleyen çeşitli alanlardaki bu araştırmaların sonuçlarından yola çıkılarak görme yetersizliği olan bireyleri eğiten öğretmenlerin hem öğrencilerine etkili bir eğitim sunabilmek hem de ölçme ve değerlendirmede Braille yazıyı kullanmaları gerektiği düşünülmektedir (Boydak, 2015; Şafak, 2017). Ancak çeşitli alanlarda yapılan çalışmalar görme yetersizliği olan bireylere eğitim veren pek çok branştaki öğretmenin Braille yazıya yönelik yetersizliğini göstermiştir (Aktaş ve Argün, 2021; Atila, 2017; Çifci, 2021; Öz, 2019; Yazıcı ve Sözbilir, 2020). Eğitimde Görme Engelliler Derneği (EGED, 2022) ise yayınlamış olduğu “Görme Engelli Öğrencilerin Özel Eğitim Okulları ve Kaynaştırma Yoluyla Eğitime Erişimi Raporu”nda, görme engelliler okullarında ortaokul kademesinde görev yapacak olan branş öğretmenlerinin görme yetersizliğine sahip olan bireylerin eğitimi ile ilgili herhangi bir yeterliğe

sahip olup olmama durumlarına bakılmaksızın kendi alanında atama için yeterli puanı alanların bu okullara atandığına ve bunun da görme yetersizliği olan bireylerin eğitimindeki kaliteyi düşürdüğüne dikkat çekmiştir. Dolayısıyla alanyazındaki araştırmaların ortak bulguları da dikkate alındığında görme engelliler ortaokullarına atanan branş öğretmenlerinin Braille yazıyı bilmedikleri ve bunun görme yetersizliği olan bireylerin eğitimindeki kaliteyi etkilediği ifade edilebilir. Öğretmenlerin Braille yazıyı bilmemelerinin sebebi lisans dönemlerinde bu konuda bir eğitim almamalarına bağlanmaktadır (Öz, 2019). Bundan dolayı da mevcut sistemde bu öğretmenlerin Braille yazıyı kendi istekleri doğrultusunda ve kendi inisiyatiflerine bağlı olarak öğrenmelerinin gerektiği ifade edilebilir. Bu durum ise öğretmenlerin Braille yazıya yönelik tutumları ile ilişkilendirilebilir. Çünkü alanyazında yapılan pek çok araştırma bireylerin öğrenmeleri ile tutumlarının aynı yönlü ve birlikte artan ya da birlikte azalan bir ilişkiye sahip olduklarını göstermektedir (Kazazoglu, 2013; Tay ve Akyürek-Tay, 2006). Bu bağlamda bu bulgudan yola çıkılarak öğretmenlerin Braille yazıya yönelik olumlu bir tutuma sahip olmalarının onların Braille yazıyı öğrenmelerini de arttırabileceği söylenebilir. Özellikle öğretmenlerin eğitim aldıkları lisans dönemlerinde bu tutumların olumlu yönde geliştirilmesi bu dönemlerde ya da sonraki dönemlerde Braille yazıyı öğrenmelerini olumlu yönde etkileyebilir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan ve görme engelliler ortaokullarına öğretmen olarak atanma ihtimali olan branş öğretmen adaylarının (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022) Braille yazıya yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumları, çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
 - a. Cinsiyete,
 - b. Okudukları bölüme,
 - c. Özel eğitimle ilgili aldığı ders sayısına,
 - d. Öğretmenlik uygulamasında özel gereksinimli bir öğrenci ile karşılaşma durumuna,
 - e. Ailelerinde ya da çevrelerinde özel gereksinimli bir bireyin olma durumuna,
 - f. Daha önce görme yetersizliği olan bir bireyi tanıma durumuna,
 - g. Anne eğitim durumuna,
 - h. Baba eğitim durumuna,
 - i. Öğretmenliğe başladıklarında sınıflarında özel gereksinimli bir öğrencinin olmasını isteme durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan bu araştırma hem betimsel hem de ilişkisel nitelikte bir araştırmadır. Bilimsel araştırmalar betimsel, müdahaleli ve ilişkisel olarak düzeylerine göre üçe ayrılmaktadır. Betimsel araştırmalar bir durumu tanımlamaya çalışan, ilişkisel araştırmalar ilişki ve bağlantıları araştıran, müdahaleli araştırmalar ise öğretim programı vb. gibi bir ya da daha fazla bağımsız değişkenin etkililiğini belirlemeye çalışan araştırmalardır. Ancak bazı araştırma türlerinin bu yaklaşımlardan birden fazlasına girebileceği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu araştırmanın amacının da hem betimlemek hem de nedensel ilişkileri ortaya koymak olması sebebiyle betimleme yapmak için betimsel araştırma yöntemlerinden birisi olan tarama kullanılırken, nedensel ilişkileri ortaya koymak için ise ilişkisel araştırma yöntemlerinden birisi olan nedensel karşılaştırma kullanılmıştır. Tarama araştırması “bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar” olarak tanımlanmaktadır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları ise “insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan çalışmalar” olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kastamonu Üniversitesinde 4. sınıfta öğrenim görmekte olan branş öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Örneklem ise çalışma evreninden küme örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 4. sınıf branş öğretmen adaylarıdır. Küme örnekleme yöntemi, evreni oluşturan pek çok küme içerisinde eşit seçilme şansına sahip bazı kümelerin belirlenmesini ve bu belirlenen kümelerin birimlerinin tamamından veri toplamayı gerektirmektedir (Ergin, 1994). Bu amaçla Kastamonu Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 4. sınıf branş öğretmen adaylarından oluşan tüm kümeler içerisinde eşit seçilme şansına sahip olarak Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği bölümleri veri toplamak amacıyla seçilmiştir. Örneklem olarak belirlenen öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, bölümlerine, özel eğitimle ilgili aldıkları ders sayısına, öğretmenlik uygulamasında özel gereksinimli bir öğrenci ile karşılaşmalarına, ailelerinde ya da çevrelerinde özel gereksinimli bir bireyin olmasına, daha önce görme yetersizliği olan bir bireyi tanımlarına, anne ve baba eğitim durumlarına ve sınıflarında özel gereksinimli bir öğrencinin olmasını istemelerine ilişkin özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubuna İlişkin Bilgiler

| <i>Değişkenler</i> | <i>Gruplar</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---|-----------------|----------|----------|
| Cinsiyet | Erkek | 49 | 32 |
| | Kadın | 104 | 68 |
| Bölüm | Matematik | 66 | 43,1 |
| | Sosyal Bilgiler | 38 | 24,8 |
| | Türkçe | 49 | 32 |
| Özel eğitimle ilgili aldığı ders sayısı | 1 Ders | 119 | 77,8 |
| | 2 Ders | 34 | 22,2 |
| Öğretmenlik uygulamasında özel gereksinimli bir öğrenci ile karşılaşma durumu | Evet | 114 | 74,5 |
| | Hayır | 39 | 25,5 |
| Aile ya da yakın çevrede özel gereksinimli bir bireyin olma durumu | Var | 51 | 33,3 |
| | Yok | 102 | 66,7 |
| Görme yetersizliği olan bir bireyi tanıma durumu | Evet | 71 | 46,4 |
| | Hayır | 82 | 53,6 |
| Anne eğitim durumu | İlkokul ve Altı | 90 | 58,8 |
| | Ortaokul | 30 | 19,6 |
| | Lise ve Üstü | 33 | 21,6 |
| Baba eğitim durumu | İlkokul ve Altı | 53 | 34,6 |
| | Ortaokul | 31 | 20,3 |
| | Lise | 29 | 19 |
| | Lisans ve Üstü | 40 | 26,1 |
| Sınıflarında özel gereksinimli bir öğrencinin olmasını isteme durumu | Evet | 101 | 66 |
| | Hayır | 52 | 34 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 104’ü (%68) kadın, 49’u (%32) erkektir. Katılımcıların 66’sı (%43,1) Matematik Öğretmenliği, 38’i (%24,8) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 49’ü (%32) Türkçe Öğretmenliği bölümünde okumaktadır. Öğretmen adaylarının 119’u (%77,8) özel eğitimle ilgili bir ders, 34’ü (%22,2) özel eğitimle ilgili iki ders almıştır. Örneklem grubunun 114’ü (%74,5) öğretmenlik uygulamasında özel gereksinimli bir öğrenciyle karşılaşırken, 39’u (%25,5) karşılaşmamıştır. Ayrıca 51’i (%33,3) ailesinde ya da çevresinde özel gereksinimli bir bireyin var olduğunu, 102’si (%66,7) ise olmadığını belirtmiştir. Daha önce görme yetersizliği olan bir bireyi tanıyan 71 (%46,4) öğretmen adayı varken, 82’si (%53,6) daha önce görme yetersizliği olan bir bireyi tanımamaktadır. Katılımcıların 90’ının (%58,8) anne eğitim durumu ilkokul ve altı iken, 30’unun (%19,6) ortaokul ve 33’ünün (%21,6) de lise ve üstü olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumu açısından ise 53’ünün (%34,6) ilkokul ve altı, 31’inin (%20,3) ortaokul, 29’unun (%19) lise ve 40’ünün (%26,1) lisans ve üstü olduğu belirlenmiştir. Son olarak 101’i (%66) öğretmen olduğunda sınıfında özel gereksinimli bir öğrencinin olmasını isterken, 52’si (%34) istememektedir.

Etik Bildirim

Araştırmanın tüm aşamalarında Committee on Publication Ethics’in (COPE) belirlemiş olduğu bilimsel araştırma etik standartları takip edilmiştir. Bunun yanında araştırmayı yürütmek üzere Kastamonu Üniversitesi Etik Kurulundan onay alınmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilen “Demografik Bilgi Formu” ve Aslan vd. (2019) tarafından geliştirilen, geçerliği ve güvenilirliği öğretmen adaylarıyla sınanmış “Braille (Kabartma) Yazıya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Demografik Bilgi Formunda örneklem grubunun cinsiyet, bölüm, özel eğitimle ilgili aldığı ders sayısı, öğretmenlik uygulamasında özel gereksinimli bir öğrenci ile karşılaşması, ailelerinde ya da çevrelerinde özel gereksinimli bir bireyin olması, daha önce görme yetersizliği olan bir bireyi tanınması, anne ve baba eğitim durumu ile sınıflarında özel gereksinimli bir öğrencinin olmasını istemesine ilişkin sorular yer almaktadır.

Braille (Kabartma) Yazıya Yönelik Tutum Ölçeği, Aslan vd. (2019) tarafından ilgili alanyazına dayalı olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliği için beş farklı uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerine göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapı geçerliğini sağlamak için ise öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), sonrasında da Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bunun için 567 öğretmen adayından toplanan veriler SPSS yardımıyla random olarak ikiye bölünmüştür. Verilerin 273'ü AFA, 294'ü ise DFA için kullanılmıştır. AFA sonucunda ölçek üç boyutlu bir yapı göstermiş ve toplam varyansın %57,73'ünü açıklamıştır. Birinci faktör toplam varyansın %40,46'sını, ikinci faktör %9,88'ini, üçüncü faktör ise %7,38'ini açıklamaktadır. Birinci faktörde faktör yükleri .991 ile .572 arasında, ikinci faktörde .931 ile .541 arasında ve üçüncü faktörde de .670 ile .457 arasında değişmektedir. Yapılan DFA sonucunda ise uyum indeks değerlerinin [$\chi^2 / df=2,57$ ($p=.000$); RMSEA=0,073; NFI=0,94; CFI=0,96; AGFI=0,87; GFI=0,91; SRMR=0,058] kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için Croanbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin tümü için .88, ilgi ve istek alt boyutu için .86, öğrenme alt boyutu için .77, inanç alt boyutu için .73 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin tümü için Croanbach Alpha güvenilirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeği oluşturan alt boyutların Croanbach Alpha güvenilirlik katsayısı ilgi ve istek alt boyutu için .87, öğrenme alt boyutu için .78, inanç alt boyutu için .78 olarak belirlenmiştir. Ölçek “hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve tamamen katılıyorum” şeklinde 5'li likert tipinde, üç boyutta ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin üç boyutu ilgi ve istek, öğrenme ve inançtır. İlgi ve istek boyutunu sekiz madde, öğrenme boyutunu dört madde ve inanç boyutunu üç madde oluşturmaktadır. Ölçekten en yüksek 75, en düşük ise 15 puan alınabilmektedir. Ölçekten yüksek bir puanın alınması Braille yazıya yönelik tutumların olumlu yönde olacağını, düşük puanların alınması ise olumsuz yönde olacağını göstermektedir. Araştırmada kullanılan ölçek ile toplanan verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında Tablo 2'deki veri aralıkları referans alınmıştır (Akman, 2017; Elçiçek ve Bahçeci, 2015).

Tablo 2. Veri Aralıkları

| <i>Veri Aralıkları</i> | <i>Sınır</i> | <i>Düzye</i> |
|------------------------|--------------|--------------|
| 1 | 1,00-1,80 | Çok Düşük |
| 2 | 1,81-2,60 | Düşük |
| 3 | 2,61-3,40 | Orta |
| 4 | 3,41-4,20 | Yüksek |
| 5 | 4,21-5,00 | Çok Yüksek |

Tablo 2'ye göre ölçeğin tümü ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan aritmetik ortalamasının 1,00-1,80 aralığında olması öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik olumlu tutumlarının çok düşük düzeyde olduğunu, 1,81-2,60 aralığında olmasının düşük düzeyde olduğunu, 2,61-3,40 aralığında olmasının orta düzeyde olduğunu, 3,41-4,20 aralığında olmasının yüksek düzeyde olduğunu ve 4,21-5,00 aralığında olmasının çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Verilerin toplanması birinci araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının tamamının almış olduğu zorunlu derslerden birisine gidilerek yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanmadan önce öğretmen adaylarına araştırmanın amacı ve kapsamı, araştırmaya katılımlarının tamamen gönüllük esasına dayalı olduğu ve istedikleri herhangi bir zaman araştırmadan geri çekilebilecekleri gibi etik hususlardan bahsedilerek, araştırmaya katılmak isteyen gönüllülere Aydınlatılmış Onam Formu imzalatılarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS programı yoluyla analiz edilmiştir. Verilerin analizi için öncelikle normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığını kontrol etmek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerlere ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

| <i>Değişken</i> | <i>Gruplar</i> | <i>Çarpıklık</i> | | <i>Basıklık</i> | |
|---|-----------------|------------------|-------------|-----------------|-------------|
| | | <i>Değer</i> | <i>Hata</i> | <i>Değer</i> | <i>Hata</i> |
| Cinsiyet | Erkek | -.537 | .340 | .139 | .668 |
| | Kadın | -.493 | .237 | .199 | .469 |
| Bölüm | Matematik | -.016 | .295 | -.269 | .582 |
| | Sosyal Bilgiler | -1,121 | .383 | 1,719 | .750 |
| | Türkçe | -.361 | .340 | -.376 | .668 |
| Özel eğitimle ilgili aldığı ders sayısı | 1 Ders | -.537 | .222 | .133 | .440 |
| | 2 Ders | -.178 | .403 | -.310 | .788 |
| Öğretmenlik uygulamasında özel gereksinimli bir öğrenci ile karşılaşma durumu | Evet | -.377 | .226 | -.124 | .449 |
| | Hayır | -.954 | .378 | 1,048 | .741 |
| Aile ya da yakın çevrede özel gereksinimli bir bireyin olma durumu | Var | -.071 | .333 | -.263 | .656 |
| | Yok | -.562 | .239 | .036 | .474 |
| Görme yetersizliği olan bir bireyi tanıma durumu | Evet | -.696 | .285 | 1,263 | .563 |
| | Hayır | -.424 | .266 | -.195 | .526 |
| Anne eğitim durumu | İlkokul ve Altı | -.536 | .254 | .038 | .503 |
| | Ortaokul | -.066 | .427 | -.240 | .833 |
| | Lise ve Üstü | -.569 | .409 | .502 | .798 |

| | | | | | |
|--|-----------------|-------|------|-------|------|
| Baba eğitim durumu | İlkokul ve Altı | -.530 | .327 | -.037 | .644 |
| | Ortaokul | .047 | .421 | -.788 | .821 |
| | Lise | .079 | .434 | -.714 | .845 |
| | Lisans ve Üstü | -.618 | .374 | .128 | .733 |
| Sınıflarında özel gereksinimli bir öğrencinin olmasını isteme durumu | Evet | -.584 | .240 | .763 | .476 |
| | Hayır | -.343 | .330 | -.245 | .650 |

Tablo 3'e göre hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının -3 ile +3 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle verilerin normal dağıldığına karar verilmiştir (Kline, 2005). Buna göre demografik bilgi formundaki veriler ve ilk araştırma sorusu için betimleyici istatistiklerden faydalanılmıştır. Bunun yanında öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının cinsiyetlerine, özel eğitimle ilgili aldığı ders sayılarına, öğretmenlik uygulamasında özel gereksinimli bir öğrenci ile karşılaşma durumlarına, ailelerinde ya da çevrelerinde özel gereksinimli bir bireyin olma durumuna, daha önce görme yetersizliği olan bir bireyi tanıma durumlarına, sınıflarında özel gereksinimli bir öğrencinin olmasını isteme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik testlerden birisi olan bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Diğer yandan, öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının okudukları bölümlere, anne eğitim durumlarına ve baba eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik testlerden birisi olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunun anlamlı olduğu durumlarda farkın kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın her bir sorusuna ilişkin elde edilen bulgular bu bölümde başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumları

Öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistik bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

| Ölçek Faktörleri | n | \bar{X} | Ss | Düzyey |
|--------------------|-----|-----------|-----|------------|
| İlgi ve İstek | 153 | 3,90 | .77 | Yüksek |
| Öğrenme | 153 | 4,58 | .55 | Çok Yüksek |
| İnanç | 153 | 3,42 | .97 | Yüksek |
| Toplam Ölçek Puanı | 153 | 3,98 | .63 | Yüksek |

Tablo 4 incelendiğinde Braille Yazıya Yönelik Tutum Ölçeği'nin tümü için $\bar{X}=3,98$; ilgi ve istek alt boyutu için $\bar{X}=3,90$; öğrenme alt boyutu için $\bar{X}=4,58$ ve inanç alt boyutu için ise $\bar{X}=3,42$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik olumlu tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar açısından ele alındığında öğretmen adaylarının Braille yazıya

yönelik olumlu tutumlarının ilgi ve istek ile inanç alt boyutlarında yüksek, öğrenme alt boyutunda ise çok yüksek düzeyde olduğunu nitelemektedir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumları

Öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi bulguları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

| Ölçek Faktörleri | Değişkenler | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|--------------------|-------------|-----|-----------|-------|-----|--------|------|
| İlgi ve İstek | Erkek | 49 | 29,57 | 6,87 | 151 | -2,232 | .027 |
| | Kadın | 104 | 31,92 | 5,68 | | | |
| Öğrenme | Erkek | 49 | 17,73 | 2,51 | 151 | -2,253 | .026 |
| | Kadın | 104 | 18,58 | 1,97 | | | |
| İnanç | Erkek | 49 | 9,35 | 2,91 | 151 | -2,757 | .007 |
| | Kadın | 104 | 10,71 | 2,83 | | | |
| Toplam Ölçek Puanı | Erkek | 49 | 56,65 | 10,14 | 151 | -2,835 | .005 |
| | Kadın | 104 | 61,21 | 8,85 | | | |

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında kadın öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik olumlu tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre görece olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamında [$t(151)=-2,835, p<.05$] ve tüm alt boyutlarında [$t(151)=-2,232, p<.05$; $t(151)=-2,253, p<.05$; $t(151)=-2,757, p<.05$] kadın öğretmen adayları lehine oluşan bu görece fark, istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur.

Bölüm Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumları

Bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumlarının Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Ölçek Faktörleri | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Farklılık |
|--------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|----------------------------------|
| İlgi ve İstek | Gruplar arası | 271,681 | 2 | 135,841 | 3,709 | .027 | Sosyal*-Türkçe |
| | Gruplar içi | 5493,901 | 150 | 36,626 | | | |
| | Toplam | 5765,582 | 152 | | | | |
| Öğrenme | Gruplar arası | 22,022 | 2 | 11,011 | 2,344 | .099 | - |
| | Gruplar içi | 704,540 | 150 | 4,697 | | | |
| | Toplam | 726,562 | 152 | | | | |
| İnanç | Gruplar arası | 123,457 | 2 | 61,728 | 7,907 | .001 | Sosyal*-Matematik Sosyal*-Türkçe |
| | Gruplar içi | 1171,014 | 150 | 7,807 | | | |
| | Toplam | 1294,471 | 152 | | | | |
| Toplam Ölçek Puanı | Gruplar arası | 678,543 | 2 | 339,272 | 3,909 | .022 | Sosyal*-Türkçe |
| | Gruplar içi | 13018,019 | 150 | 86,787 | | | |
| | Toplam | 13696,562 | 152 | | | | |

Tablo 6'ya göre ölçeğin tamamı [$F(2,150)=3,909, p<.05$] ile ilgi ve istek [$F(2,150)=3,709, p<.05$], inanç [$F(2,150)=7,907, p<.05$] alt boyutlarında bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc LSD Testi uygulanmıştır. Buna göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ($\bar{X}=4,16$) ile Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ($\bar{X}=3,80$) arasında sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından ise ilgi ve istek alt boyutunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ($\bar{X}=4,11$) ile Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ($\bar{X}=3,68$) arasında sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. İnanç alt boyutunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ($\bar{X}=3,91$) ile Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ($\bar{X}=3,37$) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ($\bar{X}=3,91$) ile Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ($\bar{X}=3,12$) arasında sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Özel Eğitimle İlgili Aldığı Ders Sayısına Göre Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumları

Öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının özel eğitimle ilgili aldıkları ders sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi bulguları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumlarının Özel Eğitimle İlgili Aldıkları Ders Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

| Ölçek Faktörleri | Değişkenler | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|--------------------|-------------|-----|-----------|-------|-----|--------|------|
| İlgi ve İstek | 1 Ders | 119 | 30,85 | 6,51 | 151 | -1,209 | .229 |
| | 2 Ders | 34 | 32,29 | 4,65 | | | |
| Öğrenme | 1 Ders | 119 | 18,18 | 2,31 | 151 | -1,298 | .196 |
| | 2 Ders | 34 | 18,74 | 1,66 | | | |
| İnanç | 1 Ders | 119 | 10,29 | 3,01 | 151 | .089 | .930 |
| | 2 Ders | 34 | 10,24 | 2,62 | | | |
| Toplam Ölçek Puanı | 1 Ders | 119 | 59,32 | 10,01 | 151 | -1,054 | .293 |
| | 2 Ders | 34 | 61,26 | 7,31 | | | |

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin tamamında ve inanç alt boyutu hariç tüm alt boyutlarında özel eğitimle ilgili iki ders alan öğretmen adaylarının bir ders alan öğretmen adaylarına göre Braille yazıya yönelik olumlu tutumlarının görece olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Özel eğitimle ilgili iki ders alan öğretmen adayları lehine olan bu görece fark, ölçeğin tamamında [$t(151)=-1,054, p>.05$] ve tüm alt boyutlarında [$t(151)=-1,209, p>.05$; $t(151)=-1,298, p>.05$; $t(151)=.089, p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır.

Öğretmenlik Uygulamasında Özel Gereksinimli Bir Öğrenci ile Karşılaşma Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumları

Öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının öğretmenlik uygulamasında özel gereksinimli bir öğrenci ile karşılaşma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi bulguları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumlarının Öğretmenlik Uygulamasında Özel Gereksinimli Bir Öğrenci ile Karşılaşma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

| Ölçek Faktörleri | Değişkenler | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|--------------------|-------------|-----|-----------|-------|-----|------|------|
| İlgi ve İstek | Evet | 114 | 31,30 | 6,07 | 151 | .439 | .661 |
| | Hayır | 39 | 30,79 | 6,48 | | | |
| Öğrenme | Evet | 114 | 18,36 | 2,13 | 151 | .506 | .613 |
| | Hayır | 39 | 18,15 | 2,36 | | | |
| İnanç | Evet | 114 | 10,36 | 2,82 | 151 | .616 | .539 |
| | Hayır | 39 | 10,03 | 3,22 | | | |
| Toplam Ölçek Puanı | Evet | 114 | 60,02 | 9,24 | 151 | .591 | .555 |
| | Hayır | 39 | 58,97 | 10,27 | | | |

Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında öğretmenlik uygulamasında özel gereksinimli bir öğrenci ile karşılaşan öğretmen adaylarının karşılaşmayan öğretmen adaylarına göre Braille yazıya yönelik olumlu tutumlarının görece olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlik uygulamasında özel gereksinimli bir öğrenci ile karşılaşan öğretmen adayları lehine olan bu görece fark, ölçeğin tamamında [$t(151)=.591, p>.05$] ve tüm alt boyutlarında [$t(151)=.439, p>.05$; $t(151)=.506, p>.05$; $t(151)=.616, p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır.

Aile ya da Yakın Çevresinde Özel Gereksinimli Bir Bireyin Olma Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumları

Öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının ailelerinde ya da yakın çevrelerinde özel gereksinimli bir bireyin olma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi bulguları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumlarının Ailelerinde ya da Yakın Çevrelerinde Özel Gereksinimli Bir Bireyin Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

| Ölçek Faktörleri | Değişkenler | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|--------------------|-------------|-----|-----------|-------|-----|-------|------|
| İlgi ve İstek | Var | 51 | 32,33 | 5,32 | 151 | 1,662 | .099 |
| | Yok | 102 | 30,59 | 6,49 | | | |
| Öğrenme | Var | 51 | 19,00 | 1,06 | 151 | 2,835 | .005 |
| | Yok | 102 | 17,96 | 2,51 | | | |
| İnanç | Var | 51 | 10,84 | 2,80 | 151 | 1,715 | .088 |
| | Yok | 102 | 9,99 | 2,95 | | | |
| Toplam Ölçek Puanı | Var | 51 | 62,18 | 7,85 | 151 | 2,264 | .025 |
| | Yok | 102 | 58,54 | 10,03 | | | |

Tablo 9 incelendiğinde ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında ailelerinde ya da yakın çevrelerinde özel gereksinimli bir birey olan öğretmen adaylarının olmayan öğretmen adaylarına göre Braille yazıya yönelik olumlu tutumlarının görece olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Ailelerinde ya da yakın çevrelerinde özel gereksinimli bir birey olan öğretmen adayları lehine olan bu görece fark, ölçeğin tamamında [$t(151)=2,264$, $p<.05$] ve öğrenme alt boyutunda [$t(151)=2,835$, $p<.05$] istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur.

Görme Yetersizliği Olan Bir Bireyi Tanıma Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumları

Öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının görme yetersizliği olan bir bireyi tanıma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi bulguları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumlarının Görme Yetersizliği Olan Bir Bireyi Tanıma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

| Ölçek Faktörleri | Değişkenler | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|--------------------|-------------|----|-----------|-------|-----|-------|------|
| İlgi ve İstek | Evet | 71 | 31,80 | 5,44 | 151 | 1,184 | .238 |
| | Hayır | 82 | 30,62 | 6,70 | | | |
| Öğrenme | Evet | 71 | 18,58 | 1,94 | 151 | 1,428 | .155 |
| | Hayır | 82 | 18,07 | 2,37 | | | |
| İnanç | Evet | 71 | 10,54 | 2,78 | 151 | 1,028 | .305 |
| | Hayır | 82 | 10,05 | 3,03 | | | |
| Toplam Ölçek Puanı | Evet | 71 | 60,92 | 8,65 | 151 | 1,416 | .159 |
| | Hayır | 82 | 58,74 | 10,11 | | | |

Tablo 10 incelendiğinde ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında daha önce görme yetersizliği olan bir bireyi tanıyan öğretmen adaylarının tanımayan öğretmen adaylarına göre Braille yazıya yönelik olumlu tutumlarının görece olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Daha önce görme yetersizliği olan bir bireyi tanıyan öğretmen adayları lehine olan bu görece fark, ölçeğin tamamında [$t(151)=1,416$, $p>.05$] ve tüm alt boyutlarında [$t(151)=1,184$, $p>.05$; $t(151)=1,428$, $p>.05$; $t(151)=1,028$, $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Anne Eğitim Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumları

Anne eğitim durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11'e göre ölçeğin tamamı [$F(2,150)=1,039$, $p>.05$] ve tüm alt boyutlarında [$F(2,150)=1,636$, $p>.05$; $F(2,150)=1,124$, $p>.05$; $F(2,150)=1,155$, $p>.05$] anne eğitim durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Ölçek Faktörleri | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Farklılık |
|--------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|-------------------|
| İlgi ve İstek | Gruplar arası | 123,090 | 2 | 61,545 | 1,636 | .198 | -- |
| | Gruplar içi | 5642,492 | 150 | 37,617 | | | |
| | Toplam | 5765,582 | 152 | | | | |
| Öğrenme | Gruplar arası | 10,725 | 2 | 5,362 | 1,124 | .328 | -- |
| | Gruplar içi | 715,837 | 150 | 4,772 | | | |
| | Toplam | 726,562 | 152 | | | | |
| İnanç | Gruplar arası | 19,633 | 2 | 9,817 | 1,155 | .318 | -- |
| | Gruplar içi | 1274,837 | 150 | 8,499 | | | |
| | Toplam | 1294,471 | 152 | | | | |
| Toplam Ölçek Puanı | Gruplar arası | 187,094 | 2 | 93,547 | 1,039 | .356 | -- |
| | Gruplar içi | 13509,468 | 150 | 90,063 | | | |
| | Toplam | 13696,562 | 152 | | | | |

Baba Eğitim Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumları

Baba eğitim durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Ölçek Faktörleri | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Farklılık |
|--------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|-------------------|
| İlgi ve İstek | Gruplar arası | 123,579 | 3 | 41,193 | 1,088 | .356 | - |
| | Gruplar içi | 5642,002 | 149 | 37,866 | | | |
| | Toplam | 5765,582 | 152 | | | | |
| Öğrenme | Gruplar arası | 14,905 | 3 | 4,968 | 1,040 | .377 | - |
| | Gruplar içi | 711,657 | 149 | 4,776 | | | |
| | Toplam | 726,562 | 152 | | | | |
| İnanç | Gruplar arası | 51,838 | 3 | 17,279 | 2,072 | .106 | - |
| | Gruplar içi | 1242,633 | 149 | 8,340 | | | |
| | Toplam | 1294,471 | 152 | | | | |
| Toplam Ölçek Puanı | Gruplar arası | 359,848 | 3 | 119,949 | 1,340 | .264 | - |
| | Gruplar içi | 13336,714 | 149 | 89,508 | | | |
| | Toplam | 13696,562 | 152 | | | | |

Tablo 12’ye göre ölçeğin tamamı [F(3,149)=1,340, p>.05] ve tüm alt boyutlarında [F(3,149)=1,088, p>.05; F(3,149)=1,040, p>.05; F(3,149)=2,072, p>.05] baba eğitim durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenliğe Başladıklarında Sınıfında Özel Gereksinimli Bir Öğrencinin Olmasını İsteme Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumları

Öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının öğretmenliğe başladıklarında sınıfında özel gereksinimli bir öğrencinin olmasını isteme durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi bulguları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Braille Yazıya Yönelik Tutumlarının Öğretmenliğe Başladıklarında Sınıfında Özel Gereksinimli Bir Öğrencinin Olmasını İsteme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

| Ölçek Faktörleri | Değişkenler | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|--------------------|-------------|-----|-----------|-------|-----|-------|------|
| İlgi ve İstek | Evet | 101 | 32,65 | 5,29 | 151 | 4,396 | .000 |
| | Hayır | 52 | 28,29 | 6,73 | | | |
| Öğrenme | Evet | 101 | 18,36 | 2,11 | 151 | .387 | .699 |
| | Hayır | 52 | 18,21 | 2,35 | | | |
| İnanç | Evet | 101 | 10,75 | 2,70 | 151 | 2,891 | .004 |
| | Hayır | 52 | 9,35 | 3,12 | | | |
| Toplam Ölçek Puanı | Evet | 101 | 61,76 | 8,55 | 151 | 3,810 | .000 |
| | Hayır | 52 | 55,85 | 10,09 | | | |

Tablo 13 incelendiğinde ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında öğretmenliğe başladıklarında sınıfında özel gereksinimli bir öğrencinin olmasını isteyen öğretmen adaylarının istemeyen öğretmen adaylarına göre Braille yazıya yönelik olumlu tutumlarının görece olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenliğe başladıklarında sınıfında özel gereksinimli bir öğrencinin olmasını isteyen öğretmen adayları lehine olan bu görece fark, ölçeğin tamamı [$t(151)=3,810$, $p<.05$] ile ilgi ve istek [$t(151)=4,396$, $p<.05$], inanç [$t(151)=2,891$, $p<.05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan ve görme engelliler ortaokullarına öğretmen olarak atanma ihtimali olan branş öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik olumlu tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını incelemek amacıyla Yaralı (2015) tarafından yapılan çalışmada, özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının beğeni alt boyutunda nispeten yüksek, duyarlılık alt boyutunda nispeten yüksek ve olumsuz tutum alt boyutunda da nispeten düşük olduğu saptanmıştır. Yaralı'nın (2016) özel eğitim dersine yönelik olarak öğretmen adaylarının tutumlarını incelediği benzer bir çalışmada da özel eğitim dersine yönelik öğretmen adaylarının olumsuz tutumlarının nispeten düşük, inanmalarının nispeten yüksek ve önemsemelerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre bu araştırmanın bulguları ile alanyazındaki bulguların kısmen örtüştüğü söylenebilir. Öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik olumlu tutumlarının yüksek olmasının sebebi öğretmen adaylarının tamamının özel eğitim ile ilgili en az bir ders almış olmasından kaynaklanabileceği ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonucu ile tutarlı bir çalışmaya rastlanmıştır. Ürdün'de yapılan bu çalışmada öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen Braille öğretim programının, öğretmenlerin Braille hakkında bilgilerinin arttığı ve tutumlarının olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (AlTarawneh ve Majali, 2021). Ayrıca Aslan (2018) tarafından yardımcı teknolojilere ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin tutumlarını belirlemek üzere

yapılan çalışmada da yardımcı teknolojilere ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin ders almış olmalarının tutumları üzerinde anlamlı farklılığa sebep olduğu bulunmuştur. Orel, Zerey ve Töret (2004) tarafından yapılan çalışmada ise kaynaştırmaya ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarının kaynaştırma dersi alma açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda kaynaştırma dersi alan sınıf öğretmeni adaylarının, almayan sınıf öğretmeni adaylarına göre kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Şahin ve Bekir'in (2016) yapmış olduğu özel gereksinimli bireylere yönelik üniversite öğrencilerinin tutumlarının incelendiği bir başka araştırmada, özel gereksinimli bireyler ya da yetersizlikler üzerine ders alma durumları açısından özel gereksinimli bireylere yönelik üniversite öğrencilerinin olumlu tutumlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Çitil, Karakoç ve Küçüközyiğit (2018) yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının özel eğitim dersi almış olmalarının özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlarını değiştirmede etkili olmadığını belirlemiştir. Gülünay, Kayışoğlu ve İlhan'ın (2019) beden eğitimi öğretmen adaylarının zihin yetersizliği olan çocuklara yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlayan araştırmada öğretmen adaylarının özel eğitim ile ilgili ders almış olmalarının zihin yetersizliği olan bireylere yönelik olumlu tutumlarını farklılaşmadığı ortaya koyulmuştur. Buna göre alanyazında bu araştırmanın bulgusu ile hem örtüşen hem de örtüşmeyen bulguların olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın bir diğer bulgusu, öğretmen adaylarının özel eğitim ile ilgili bir ya da iki ders almış olmasının Braille yazıya yönelik olumlu tutumları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Bu durumun sebebi öğretmen adaylarının sadece bir ders ile Braille yazıya yönelik tutumlarının yeterli düzeyde artmasına bağlanabilir. İleride yapılacak çalışmalarda özel eğitim ile ilgili ders almamış branş öğretmen adayları da örneklem olarak seçilebilir. Bunun yanında dersi alan ve almayan branş öğretmen adaylarının tutumlarını birlikte inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Araştırma kapsamında kadın öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik olumlu tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Hutzler, Zach ve Gafni (2005) bu araştırmaya paralel olarak beden eğitimi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını incelemek üzere yaptıkları çalışmada kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Buna karşın Şahin ve Bekir'in (2016) yapmış oldukları çalışmada ise erkek üniversite öğrencilerinin kadın üniversite öğrencilerine göre özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Aslan (2018) tarafından yapılan çalışmada yardımcı teknolojilere yönelik özel eğitim öğretmenlerinin olumlu tutumlarının; Gülünay vd.'nin (2019) yaptıkları çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının zihin yetersizliği olan çocuklara yönelik olumlu tutumlarının; Yaralı (2016) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik olumlu tutumlarının cinsiyete göre anlamlı olarak

farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer olan bir başka çalışmada (Yaralı, 2015) ise özel gereksinimli bireylere ilişkin öğretmen adaylarının tutumlarının cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılık göstermediği ortaya koyulmuştur. Buna göre alanyazındaki bulguların çoğunlukla bu araştırmanın bulgusu ile çeliştiği söylenebilir. Bunun sebebi alanyazındaki araştırmaların Braille yazıya yönelik tutumu ele almamasından kaynaklanabilir. Gelecek çalışmalarda Braille yazıya yönelik tutumu ele alan daha fazla çalışma yapılarak cinsiyet değişkeninin rolü açığa çıkarılabilir. Ayrıca Braille yazıya yönelik tutumları kadın öğretmen adaylarına göre daha düşük olan erkek öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarını yükseltmek için çeşitli eğitimler, kurslar, seminerler vb. gibi çalışmaların planlanması önerilebilir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının öğretmenlik uygulamasında özel gereksinimli bir öğrenci ile karşılaşp karşılaşmalarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında özel gereksinimli bir öğrenci ile karşılaşp karşılaşmama durumlarının Braille yazıya yönelik olumlu tutumları üzerinde önemli bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gülünay vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada da beden eğitimi öğretmen adaylarının daha önceden zihin yetersizliğine sahip olan bir öğrenciyle çalışma durumuna göre zihin yetersizliğine sahip olan bireylere yönelik olumlu tutumlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda araştırma bulgularının birbiriyle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Ailelerinde veya yakın çevrelerinde özel gereksinimli bir bireyin olması öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumları üzerinde önemli bir değişken olduğunu göstermiştir. Buna göre ailelerinde veya yakın çevrelerinde özel gereksinimli bir birey olan öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi ailelerinde veya yakın çevrelerinde özel gereksinimli bir birey olan öğretmen adaylarının farkındalığının daha yüksek olmasına bağlanabilir. Buradan hareketle tüm üniversitelere özel gereksinimliler uygulama ve araştırma merkezlerinin kurulması önerilebilir. Böylece öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında özel gereksinimli bireyleri daha fazla görmesi ve buna bağlı olarak tutumlarının olumlu yönde değişmesi sağlanabilir. Tüm bunlarla birlikte alanyazında bu araştırmanın bulguları ile çelişen bulgulara da rastlanmıştır. Şahin ve Bekir'in (2016) yapmış oldukları çalışmada üniversite öğrencilerinin özel gereksinimli bir yakınının olup olmaması, özel gereksinimli bireylere ilişkin olumlu tutumlarını; Gülünay vd.'nin (2019) yapmış oldukları çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının ailelerinde ya da çevrelerinde zihin yetersizliği olan birinin bulunup bulunmamasına göre zihin yetersizliği olan çocuklara yönelik olumlu tutumlarının; Yaralı (2016) tarafından yapılan çalışmada ise yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan ya da olmayan öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan

benzer bir başka çalışmada (Yaralı, 2015) da özel gereksinimli bireylere ilişkin öğretmen adaylarının tutumlarının yakın çevrelerinde özel gereksinimli bir bireyin olup olmamasına göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Alanyazındaki araştırma bulguları ile bu araştırmanın bulgularının birbiriyle örtüşmemesinin sebebi farklı konulara yönelik tutumları ele almalarından kaynaklanmış olabilir. Bu sebeple gelecek çalışmalarda Braille yazıya yönelik tutumları inceleyen daha fazla çalışma yapılarak ailelerinde veya yakın çevrelerinde özel gereksinimli bir bireyin olması öğretmen adaylarının tutumlarını değiştirip değiştirmediği irdelenebilir.

Görme yetersizliği olan bir bireyi tanıyan öğretmen adaylarının tanımayan öğretmen adaylarına göre Braille yazıya yönelik olumlu tutumlarının görece olarak daha yüksek olduğu görülse de bu görece farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının daha önceden görme yetersizliği olan bir bireyi tanıma durumuna göre değişmediği söylenebilir. Yaralı'nın (2015) yapmış olduğu çalışmada da öğretmen adaylarının çevresinde bulunan çeşitli özel gereksinimli birey türlerine (zihin yetersizliği, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, üstün yetenekli, ortopedik yetersizlik, çoklu yetersizlik ve diğer) göre özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarının beğeni ve olumsuz tutum alt boyutlarında farklılaşmadığı ancak duyarlılık alt boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşmanın ise yakın çevresinde özel gereksinimli birey olmayanlar ile işitme yetersizliği ve çoklu yetersizliği olanlar arasında, zihin yetersizliği olanlar ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve işitme yetersizliği olanlar arasında; yakın çevresinde özel gereksinimli birey olmayanlar ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve işitme yetersizliği olanlar arasında; işitme yetersizliği olanlar ile ortopedik yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve çoklu yetersizliği olanlar arasında olduğu ortaya koyulmuştur. Yaralı'nın (2016) yapmış olduğu bir başka çalışmada ise yakın çevresinde bulunan çeşitli özel gereksinimli birey türlerine (görme yetersizliği, işitme yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, üstün yetenekli, ortopedik yetersizlik, çoklu yetersizlik ve diğer) göre özel eğitim dersine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Buna göre alanyazındaki bulgular ile bu araştırmanın bulgularının daha önce görme yetersizliği olan bir birey ile karşılaşmanın bireylerin tutumları üzerinde önemli bir değişken olmadığı boyutunda benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenliğe başladıklarında sınıfında özel gereksinimli bir öğrencinin olmasını isteyen öğretmen adaylarının, olmasını istemeyen öğretmen adaylarına göre Braille yazıya yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu özel gereksinimli olan bireylere yönelik daha az olumlu tutuma sahip olan öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik de daha az olumlu tutuma sahip olabileceklerini düşündürmektedir. Bu konudaki bazı bilinmeyenlerin açığa

çıkarılabilmesi için öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ile Braille yazıya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran yeni çalışmalar planlanabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının Braille yazıya yönelik tutumlarını yordayıp yordamadığı incelenebilir. Böylece branş öğretmenlerinin görme engelliler okullarına atamalarında öğretmenlik atama puanlarının yanında özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutuma sahip olma durumları gibi değişkenlerin de dikkate alınması sağlanabilir. Öğretmenliğe başladıklarında sınıfında özel gereksinimli bir öğrencinin olmasını istemeyen öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik olumlu tutumlarının daha düşük bulunmasının bir sebebi de öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere eğitim verme noktasında ve Braille yazıya yönelik yeterlikleri konusundaki endişelerine bağlanabilir. Bu konuyla ilgili Ahsan ve Sharma'nın (2018) 1623 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada, kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen adaylarının tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının Braille alfabesi kullanan ve daha yüksek desteğe ihtiyacı olan çocukların genel eğitime dâhil edilmesi konusunda daha az olumlu tutum sergiledikleri ortaya koyulmuştur. Argyropoulos, Hathazi ve Nikolarazi'nin (2019) özel eğitim öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu görme yetersizliği olan öğrencilere Braille alfabesini öğretirken zorluklarla karşılaşacaklarını hissettiklerini belirtmişlerdir. Dahası özel eğitim öğretmen adaylarının %40'ından fazlasının daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını hissettiği ve büyük çoğunluğunun Braille kodunu karmaşık bir kod olarak nitelendirmiştir. Bu çerçevede öğretmen adaylarına Braille okuma ve yazma konusunda eğitim verilmesi düşünülebilir. Böylece tutumların da olumlu yönde değişmesi sağlanabilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bölümlerinin Braille yazıya yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Bu etkinin ölçeğin tamamında sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasında sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü lehine olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebi olarak sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının özel eğitim ile ilgili almış oldukları derste –özel eğitim ve kaynaştırma dersi- görme yetersizliği konusunun işlendiği haftada sınıfa tamamen tesadüfi olarak dersin kendi dinamiği içerisinde Rehberlik ve Araştırma Merkezinden dersi alan öğrenciler tarafından Braille yazı ilk okuma ve yazma tableti ile görme yetersizliği olan bireyler için özel olarak üretilmiş abaküsün getirilmiş olması olabilir. Wittenstein'in (1994) 1663 görme engelliler öğretmeni ile yürüttüğü bir çalışmada, Braille okuma öğretim metodolojisine daha fazla vurgu yapan hizmet öncesi programların öğretmenlerin Braille becerilerinde ve Braille öğretme yeteneklerinde kendilerini daha yetkin hissetmesini sağladığı sonucuna varılmıştır. Buna göre branş öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik olumlu tutumlarını daha fazla arttırmak için görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kullanılan materyallerin ve yardımcı teknolojilerin en azından

öğretmenlik programlarına Braille okuma ve yazma dersi ekleninceye kadar özel eğitim ve kaynaştırma dersi kapsamında tanıtımı yapılabilir. Böylece gelecekte hem görme engelliler okullarına atama yoluyla hem de kaynaştırma ortamında branş derslerini yürütmekten sorumlu olacak branş öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarında olumlu değişimler sağlanabilir (EGED, 2022; MEB, 2018). Uzun vadede ise branş öğretmen adayları başta olmak üzere tüm öğretmen yetiştirme programlarına Braille okuma ve yazma dersi eklenebilir. Bunun yanında Türkçe öğretmenliği ve matematik öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarını yükseltecek seminer, konferans gibi farklı çalışmalar planlanabilir. Yaralı (2016) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının (sosyal bilgiler, sınıf öğretmenliği, Türkçe, eğitim bilimleri) özel eğitim dersine yönelik tutumlarının bölüm değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yine Yaralı'nın (2015) benzer bir başka çalışmasında da özel gereksinimli bireylere ilişkin öğretmen adaylarının tutumlarının sosyal bilgiler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve eğitim bilimleri bölümlerinde okumalarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu anlamda bu araştırmanın bulguları ile alanyazındaki araştırmaların bulguları birbirini desteklememektedir. Bu durum araştırmaların farklı konulara yönelik tutumları ele almasından kaynaklanmış olabilir. Bu sebeple bu konuda daha çok benzer araştırmalar yürütülerek bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarını etkilemede önemli bir değişken olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılabilir.

Son olarak öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik olumlu tutumlarının annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının annelerinin ve babalarının eğitim durumunun yüksek ya da düşük olmasının öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik olumlu tutumları üzerinde önemli bir değişken olmadığını göstermiştir. Altunhan, Bayer ve Açak (2021) tarafından yapılan çalışmada da üniversite öğrencilerinin annelerinin ve babalarının eğitim durumunun özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Açak ve Narinç'in (2020) yapmış olduğu benzer bir çalışmada ise özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen adaylarının olumlu tutumlarının anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinden etkilenmediği belirlenmiştir. Bu anlamda alanyazındaki bulgular ile bu araştırmanın bulgularının birbiriyle paralellik gösterdiği söylenebilir. Tüm bunlara ek olarak gerçekleştirilen bu araştırma bazı sınırlılıklar içermektedir. Bunlar araştırmanın tek bir üniversitenin eğitim fakültesinde eğitim görmekte olan öğretmen adayları ile yapılması, görme engelliler okullarına atanma ihtimali olan bazı branştaki öğretmen adayları ile gerçekleştirilmesi, sadece 4. sınıf öğretmen adayları ile yapılması ve bazı değişkenlerle (cinsiyet, bölüm vb.) sınırlı olması şeklinde ifade edilebilir. Bu sınırlılıklardan yola çıkılarak farklı üniversite ya da üniversitelerin eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarıyla veya görme engelliler

okullarına pedagojik formasyon olarak branş öğretmeni olarak atanabilecek öğretmen adaylarıyla, görme engelliler okullarına atanma ihtimali olan eğitim fakültesindeki diğer branştaki öğretmen adaylarıyla, farklı sınıflardaki öğretmen adaylarıyla ve bu araştırmada ele alınanların dışında farklı değişkenlerle de yeni çalışmaların yürütülmesi önerilebilir. Bunun yanında bu araştırmaya benzer çalışmalar da yapılabilir.

Araştırma sonucunda genel olarak görme engelliler okullarına atanma ihtimali olan branş öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler açısından incelendiğinde; öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının cinsiyetlerine, bölümlerine, ailelerinde ya da yakın çevrelerinde özel gereksinimli bir bireyin olması durumuna ve sınıflarında özel gereksinimli bir öğrencinin olmasını isteme durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte özel eğitimle ilgili aldıkları ders sayısına, öğretmenlik uygulamasında özel gereksinimli bir öğrenci ile karşılaşma durumlarına, daha önce görme yetersizliği olan birini tanıma durumlarına, anne eğitim durumlarına ve baba eğitim durumlarına göre ise tutumlarının görece olarak farklılaştığı görülse de bu görece oluşan farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Kaynaklar

- Açak, M. & Nariç, Ç. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının incelenmesi (Malatya il örneği). *GERMENİCA Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 18-27. <https://dergipark.org.tr/en/pub/germenica/issue/52438/673500> sayfasından erişilmiştir.
- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 71-88. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issue/30378/328129> sayfasından erişilmiştir.
- Argyropoulos, V., Hathazi, A. & Nikolarazi, M. (2019). Undergraduate student education programs regarding braille literacy: a transnational comparative study. *Higher Education Studies*, 9(4), 44-57. <https://doi.org/10.5539/hes.v9n4p44>
- Ahsan, T. V. & Sharma, U. (2018). Pre-service teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in Bangladesh. *British Journal of Special Education*, 45(1), 81-97. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12211>
- Aktaş, F. N. & Argün, Z. (2021). Görme engelli bireylerin matematik eğitiminde ihtiyaçları ve sorunları: Cebir kavramları bağlamında. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(3), 699-723. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.750682>
- Altarawneh, R. K. & Majali, R. (2021). Effectiveness of a Braille Training Program for teachers in Jordan. *Psychology and Education*, 58(2), 11461-11471. <https://doi.org/10.17762/pae.v58i2.4328>

- Altunhan, A., Bayer, R. & Açak, M. Z. (2021). Mardin Artuklu niversitesi ğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 61-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/comusbd/issue/62457/871898> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, C. (2018). Özel eğitim ğretmenlerinin yardımcı teknolojilere yönelik tutumları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 102-120. <https://doi.org/10.17943/etku.319972>
- Aslan, C., Doğuş, M., Okyar, S. & Kan, A. (2019). Braille (kabartma) yazıya yönelik tutum leği geliştirme alışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 271-295. <https://doi.org/10.17152/gefad.429774>
- Atila, G. (2017). *Ortaokul düzeyindeki görme engelli ğrencilerin Fen Bilimleri dersinde karşılaştıkları sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın-Odywer, P., akmak, S., şafak, P., Karakoç, T. & Er, E. (2014). *Aile eğitim rehberi görme engelli ocuklar*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Bolat, N., Doğangün, B., Yavuz, M., Demir, T. & Kayaalp, L. (2010). Doğuştan tam görme engeli olan ergenlerin depresyon, kaygı düzeyleri ve benlik kavramı zellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 77-82. <https://www.turkpsikiyatri.com/Data/UnpublishedArticles/r2073t.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Boydak, R. B. (2015). *Görme engellilerin ana dili eğitiminde kavram geliştirme süreçleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bruce, S., Ferrell, K. & Luckner, J. L. (2016). Guidelines for the administration of educational programs for students who are deaf / hard of hearing, visually impaired, or deafblind. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 47, 47-59.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç-akmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, ř. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, . (2017). *Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: Okul ncesi rneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- ıfci, E. (2021). *Görme engelli öğrencilere ortaokul matematiği öğreten matematik ğretmenlerinin ğretim uygulamaları ve karşılaştıkları zorluklar*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- ıfciabaşı-İyigün, S. & Tortop, H. S. (2018). Özel eğitimde yenilikçi uygulamalar görme engelli bireyler için inovatif ve yenilikçi teknolojik araç tasarımları ve yaşam doyumlarına etkisi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 5(2), 31-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jgedc/issue/40757/492904> sayfasından erişilmiştir.

- Çitil, M., Karakoç, T. & Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 815-833. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018>
- EGED. (2022). Görme Engelli Öğrencilerin Özel Eğitim Okulları ve Kaynaştırma Yoluyla Eğitime Erişimi Raporu. <https://www.eged.org/node/496> sayfasından erişilmiştir.
- Elçiçek, M. & Bahçeci, F. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 17-33. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11235/134212> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, Y. & Aslan, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 104-132. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.629158>
- Ergin, D. Y. (1994). Örneklem türleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 91-102. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/373/2192> sayfasından erişilmiştir.
- Gülünay, Y. İ., Kayışoğlu, N. & İlhan, L. (2019). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 626-639. <https://dergipark.org.tr/en/pub/joiss/issue/49576/629456> sayfasından erişilmiştir.
- Hebecci, M. T. (2017). Görme engelli ve az gören bireyler için geliştirilen donanım ve yazılımlar. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 1(2), 52-62. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bestdergi/issue/37868/437539> sayfasından erişilmiştir.
- Hutzler, Y., Zach, S. & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327. <https://doi.org/10.1080/08856250500156038>
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2123> sayfasından erişilmiştir.
- Kline, R. B. (2005). *Structural equation modeling* (2. b.). New York: The Guilford Press.
- MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2022). Görme engelliler ilkokulları ve ortaokulları haftalık ders çizelgesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/02120124_grmeengellilerlkkokulveortaokul_haftalkdersizelgesi.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Orel, A., Zerey, Z. & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159208> sayfasından erişilmiştir.
- Öz, B. (2019). *Türkiye’de görme engelli öğrencilerin müzik eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özsan, M. & Hasret, F. (2017). Görme engelli bireylerin günlük yaşamını kolaylaştırmak adına bir önerme: Braille alfabeli giysiler. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 5, 89-94. <https://doi.org/10.21923/jesd.62716>
- Özyürek, M. (2002). Görme özürlüler. Y. Özsoy, M. Özyürek & S. Eripek (Ed.), *Özel eğitime muhtaç çocuklar “özel eğitime giriş” içinde* (s. 21–44). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Sadato, N. (2005). How the blind “See” Braille: Lessons from functional magnetic resonance imaging. *The Neuroscientist*, 11(6), 577–582. <https://doi.org/10.1177/1073858405277314>
- Şafak, P. (2017). Braille yazı sistemi, tarihçesi ve dünyada Braille. P. Şafak (Ed.), *Görenler için Braille (kabartma) yazı rehberi içinde* (s. 2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, H. & Bekir, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 767-779. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/31706/347479> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, Y. L., Tuncer, A. T. & Kuzu, A. (2018). Görme engelli bireylerin eğitiminde kullanılacak bir ses ile görme sistemi örneği. H. F. Odabaşı (Ed.), *Özel eğitim ve eğitim teknolojisi içinde* (s. 67–90). Ankara: Pegem Akademi.
- Şirin-Kaya, Ş. (2020). *Bahçede uygulanan okul öncesi eğitim etkinliklerinin çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tay, B. & Akyürek-Tay, B. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26121/275174> sayfasından erişilmiştir.
- Wittenstein, S. H. (1994). Braille literacy: Preservice training and teachers' attitudes. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(6), 516–524. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/braille-literacy-pre-service-training-teacher/docview/304073298/se-2> sayfasından erişilmiştir.
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-455. <https://doi.org/10.17556/jef.02712>

Yaralı, D. (2016). Öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(24), 59-76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pausbed/issue/34749/384296> sayfasından erişilmiştir.

Yazıcı, F. & Sözbilir, M. (2020). 6. sınıf görme engelli öğrencilere solunum sistemi kavramlarının öğretimi. *Erciyes Journal of Education*, 4(2), 68-97. <https://doi.org/10.32433/eje.806653>

Extended Summary

Individuals with visual impairment are classified as those who cannot see at all and those who have partial vision loss (Aydın-Odywer et al., 2014; Şahin et al., 2018). In order for the individuals with visual impairment to access information and be independent in their daily life skills, such as using ATMs and taking medicine, Braille writing is of great importance (Bruce et al., 2016; Şafak, 2017). Teachers of individuals with visual impairment are required to learn Braille in order to speak the same language as these individuals (Boydak, 2015; Şafak, 2017). Findings in the literature demonstrate that as long as branch teachers obtain an adequate score in their own field, they will be appointed to schools for individuals with visual impairment even if they do not have any proficiency in the training of visually impaired individuals (EGED, 2022) and thus, specific problems will arise then (Aktaş and Argün, 2021; Atila, 2017; Çifci, 2021; Öz, 2019; Yazıcı and Sözbilir, 2020). The reason why branch teachers who are appointed to secondary schools for individuals with visual impairment are not acquainted with Braille is that they do not train on this subject during their undergraduate study (Öz, 2019). Therefore, it is possible to state that in the present system, these teachers are to learn Braille of their own accord and on their own initiative. Most studies conducted in the literature demonstrate that the correlation between the learning and attitudes of individuals is in the same direction and increases or decreases together (Kazazoğlu, 2013; Tay and Akyürek-Tay, 2006). From this point of view, it is possible to say that teachers' positive attitudes toward Braille may increase their possibility of learning Braille writing. Developing these attitudes in a positive direction, especially during their undergraduate study, may positively affect their ability to learn Braille during these periods or in the future. Therefore, the present study seek to determine the attitudes toward Braille of preservice branch teachers who received education at a Faculty of Education and had a possibility of being appointed to secondary schools for individuals with visual impairment (Ministry of National Education, 2022). The study was of descriptive and correlational design. Therefore, the study sought to make a description and reveal causative correlations. The survey method, which is among descriptive research methods, to make a description and causative comparison, which is among correlational research methods, to reveal causative correlations were used. The target population of the study comprised senior preservice branch teachers receiving education at Kastamonu University during the 2021-2022 academic year. The sample comprised senior preservice

branch teachers who were chosen from the population via the cluster sampling method. For that purpose, in order to collect data, the researchers chose the departments of Turkish Teaching, Social Studies Teaching, and Maths Teaching that had a chance of being chosen equally among all clusters comprising the senior preservice branch teachers in Kastamonu University. The researchers collected the data of the study using "The Demographic Information Form", developed by a researcher based on expert opinions and "The Attitude toward Braille Scale", developed by Aslan et al. (2019) and tested for validity and reliability with preservice teachers. The Demographic Information Form had questions related to the sample group's gender, department, number of special education classes they attended, encountering a student with special needs in teaching practice, presence of an individual with special needs in their family or surrounding area, previously knowing someone with visual impairment, education levels of their parents and their willing a student with special needs in their classroom. The Attitude toward Braille Scale, a five-point likert scale including statements as "strongly disagree, disagree, undecided, agree and strongly agree" had three subscales and a total of 15 items. The three subscales of the scale were interest and desire, learning, and belief. The interest and desire subscale comprised eight items, the learning subscale comprised four items and the belief subscale comprised three items. The researchers analyzed the data collected within the scope of the study via the SPSS program. For analysis of the data, they initially calculated the kurtosis and skewness coefficients to check the normality assumption and found the kurtosis coefficients to be between -10 and +10 and the skewness coefficients to be between -3 and +3. This result demonstrated that the data were normally distributed (Kline, 2005). Accordingly, the researchers used descriptive statistics for the data in the Demographic Information Form. In addition, they used the independent samples t-test to determine whether the attitudes of the preservice teachers toward Braille varied according to their gender, the number of special education classes they attended, encountering a student with special needs in teaching practice, presence of an individual with special needs in their family or surrounding area, previously knowing someone with visual impairment and their willing a student with special needs in their classroom or not. The researchers used the one-way analysis of variance (ANOVA) to determine whether the attitudes of the preservice teachers toward Braille varied according to their department and education levels of their parents or not. They used the LSD test to determine between which means the difference arose from in situations where the result of the one-way analysis of variance was found to be significant. As a result of the study, the researchers found that the attitudes of the preservice teachers toward Braille were relatively higher. This finding is partly in agreement with other findings in the literature (Yarali, 2015, 2016). Within the scope of the study, the researchers concluded that the attitudes of the female preservice teachers toward Braille were higher than the male preservice teachers. This finding is not in agreement with other findings in the literature (Aslan,

2018; Gülünay et al., 2019; Şahin and Bekir, 2016; Yaralı, 2015, 2016). Within the scope of the study, the researchers concluded that the attitudes of the preservice teachers toward Braille did not significantly vary according to their state of seeing inclusive students during internship. This finding is in agreement with the literature (Gülünay et al., 2019). Moreover, in the present study, the presence of an individual with special needs in family or surrounding area was a significant variable in the attitudes of the preservice teachers toward Braille. Accordingly, the researchers found that the preservice teachers who had an individual with special needs in their family or surrounding area had higher attitudes toward Braille. This finding is not in agreement with other findings in the literature (Gülünay et al., 2019; Şahin and Bekir, 2016; Yaralı, 2015, 2016). Within the scope of the study, the researchers determined that the preservice teachers who knew a visually impaired person had higher attitudes toward Braille than those who did not. However, the difference between them was not statistically significant. It is possible to state that this finding is in agreement with other findings in the literature (Yaralı, 2015, 2016). The preservice teachers who wanted a student with special needs in their classroom when they first began teaching had higher attitudes toward Braille than those who did not. This might be related to the negative attitudes of the preservice teachers who did not want a student with special needs in their classroom toward these individuals. Moreover, as a result of the study, the researchers found that the department of the preservice teachers was effective in their attitudes toward Braille. This impact was for the department of Social Studies Teaching among the preservice teachers from the departments of Social Studies Teaching and Turkish Teaching in the total scale. This finding is not in agreement with the literature (Yaralı, 2015, 2016). Finally, the researchers concluded that the attitudes of the preservice teachers toward Braille did not significantly vary according to education levels of their parents. It is possible to state that this study's findings are in agreement with other findings in the literature (Aak and Nari, 2020; Altunhan et al., 2021).

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların her biri araştırmanın tasarlanma sürecinde bulunmuş; bunun yanında birinci yazar alanyazın taraması, verilerin analizi, raporlaştırma vb. gibi araştırmanın tüm süreçlerinde, ikinci yazar ise araştırmanın İngilizce özetlerinin yazımı ve tartışma bölümüne uluslararası alanyazının yansıtılması noktasında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Kastamonu Üniversitesi Etik Kurulunun 12/04/2022 tarih ve 4/9 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Examination of Creative Personality Traits of Gifted Students According to Some Variables

Muazes Erbay, Osman Aktan

Yazar Bilgileri

Muazes Erbay 
Öğretmen, MEB,
muazeserbay@gmail.com

Osman Aktan 
Dr. Öğr. Üyesi, Düzce
Üniversitesi, Özel Eğitim,
karakteregitimi@gmail.com

ÖZ

Bilim ve Sanat Merkezine devam eden özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinin bazı değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören özel yetenekli öğrenciler, araştırmanın örneklemini ise 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bursa ilindeki Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden özel yetenekli (genel yetenek, müzik ve resim alanından) öğrenciler arasından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilen yüz elli lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, kişisel bilgiler formu ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği puanlarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle veri analizlerde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis istatistik test teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri puanları arasında cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve Bilim ve Sanat Merkezi öğrenim gördükleri yetenek alanına göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerini destekleyecek eğitim içerik ve öğretim ortamı düzenlemelerine ilişkin öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Öğrencilerin ev ortamında desteklenmesi amacıyla, ailelere yönelik bilgilendirme faaliyetleri düzenlenebilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Özel Yetenek
Yaratıcılık
Yaratıcı Kişilik Özellikleri
Yaratıcı Düşünme

Keywords
Special Talent
Creativity
Creative Personality Traits
Creative Thinking

Makale Geçmişi
Geliş: 24.07.2022
Düzeltilme: 22.10.2022
Kabul: 09.11.2022

ABSTRACT

The survey model was used in this study, in which the creative personality traits of gifted students attending the Science and Art Center were examined according to some variables. The population of the research is the gifted students studying at the Science and Art Center, and the sample of the research consists of one hundred and fifty high school students selected according to the convenience sampling method among the gifted students (in the fields of general talent, music, and painting) who attend the Science and Art Centers in Bursa in the 2021-2022 academic year. The data of the study were collected using the personal information form and the Creative Personality Traits Scale. Non-parametric tests, Mann Whitney U, and Kruskal Wallis statistical test techniques were used in data analysis since Creative Personality Traits Scale scores did not show normal distribution. When the research findings were examined, it was determined that there was no significant difference between the creative personality traits scores of the gifted students according to gender, school type, grade level, and the skill area they studied at the Science and Art Center. Based on the results of the research, in-service trainings can be organized for teachers on educational content and teaching environment arrangements that will support the creative personality traits of gifted students. In order to support students in their home environment, information activities can be organized for families.

* Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı tezsiz yüksek lisans proje çalışmasından üretilmiş olup araştırmanın özeti 14-15 Ekim 2022 tarihlerinde FSM Üniversitesi'nde düzenlenmiş olan 3. Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Erbay, M. & Aktan, O. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *TEBD*, 20(3), 1151-1168. <https://doi.org/10.37217/tebd.1147945>

Giriş

Yaratıcı kişi, genel anlamda sorunlara özgün çözüm yolları bulan, yeni bir buluş yapabilen kişidir. Yaratıcı kişiler meraklı, bağımsız düşünen, hızlı kavrayan, problem çözen kişiler olarak tanımlanabilirler. Birçok farklı yaratıcılık tanımı ve buna bağlı olarak yaratıcı kişilik özellikleri ortaya konmaktadır. Yaratıcılık, yıllar boyunca ilgi çeken, insanları diğer canlılardan ayıran özel bir durum ve gizemli bir konu olmuştur (Clark, 2015).

Yaratıcılık kavramının araştırılmaya başlanmasıyla yaratıcı kişilerin özellikleri de merak konusu olmuş, yaratıcı kişileri ayırt edebilmek için yürütülen araştırmalarda benzer yaratıcı kişilik özelliklerine ulaşılmıştır. Torrance, yaratıcılığı geliştiren kişilik özelliklerinin meraklı olma, risk alabilme, araştırmaktan zevk alma, bağımsız düşünme ve değerlendirme, ısrarcılık, cesaretli olma, yenilikçi olma, mizah anlayışı, yılmamak olduğunu belirtmiştir (Yeşilyurt, 2020). Yaratıcı kişilik özellikleri olarak akranlarından belirgin olarak farklılık gösteren öğrenci gruplarından biri de özel yetenekli öğrencilerdir (Davis ve Rimm, 2004).

Yaratıcı bireyler, yeni ve özgün fikirler bulma, aktif ve çoklu çözümler geliştirme, fikirler arasında özgün ilişkilendirmeler yapma gibi bireysel ve özgün özel yetenekleri ile öne çıkmaktadırlar (Angela ve Caterina, 2022; Şahin, 2022). Özel yetenekli öğrenciler de yaratıcılık yetenekleri gelişmiş, akranlarından daha akıcı ve esnek düşünebilmekte, en ufak detayları dikkate almakta ve aynı konuyla ilgili farklı görüşler sunabilen, ilgi alanları geniş olan, gözlem yapabilme ve eleştirel düşünebilme becerisine sahip öğrencilerdir (Akarsu, 2001). Bir başka tanımda ise, özel yetenekli bireyler, akranlarına kıyasla özel akademik alanlar, zekâ, liderlik, motivasyon ve yaratıcılık alanlarında daha yüksek potansiyele sahip bireyler olarak ifade edilmektedir (Bilgiç vd., 2021). Renzulli (1978) ise özel yetenekli öğrencileri, yetenek alanları, motivasyon ve yaratıcılık becerileri belirgin olarak yüksek öğrenciler olarak tanımlamıştır. Özel yetenekli öğrenciler akranlarından ayrılan bilişsel ve sosyal özellikleri nedeniyle ilgi ve yetenek alanlarına göre farklılaştırılmış eğitim model ve uygulamalarına ihtiyaç duymaktadırlar (Basister ve Kawai, 2018). Özel yetenekli öğrencilerin öğrenme ve potansiyellerinin belirlenmesi, özel yeteneğe sahip olduğu yetenek alanı ile becerilerinin uygun eğitim ortamlarında desteklenebilmesi için özel yetenekli öğrencilerin tanınması gerekir.

Yaratıcılık, genel olarak özgün, yüksek nitelikli ve amaca uygun ürün üretme yeteneği olarak ifade edilebilir (Sternberg, Kaufman ve Pretz, 2002). Yaratıcılık, özel yetenekli öğrencilerin ayırt edici özelliklerinden biridir (Callahan, 2017). Yaratıcılık becerisi, bir sorun ya da farklı durum ve koşullarda alışılmış çözümlerin dışında esnek ve özgün çözümler üretilmesini sağlar (Kim, 2008). Yaratıcı kişilik özellikleri ise meraklı olma, orijinal olma, risk alma, hızlı kavrama ve fikir üretme, araştırmaktan zevk alma, probleme duyarlılık, erken karar almaktan kaçınma, problemin çözümü için zaman harcama, bağımsız düşünme, rahat bir hayat görüşü, hemen beğenmeme, gözlem ve değerlendirme yeteneği,

ısrarcılık, cesaretli olma, yenilikçi olma, mizah anlayışı, yılmamak olarak sayılabilir (Şahin, 2016; Yeşilyurt, 2020). Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) yürütülen farklı programlar ile özel yetenekli öğrencilerin akranlarından farklılık gösteren merak, hızlı ve kapsamlı öğrenme, liderlik, yaratıcılık becerileri ile yaratıcı kişilik özelliklerinin en üst düzeyde geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilere yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik fırsatlar ile zenginleştirilmiş eğitim ortamları sunmak, yaratıcı düşünmeye yönelik öğrenci merkezli etkinlikler tasarlamak, öğretmenlerin yaratıcı düşünme süreçlerini bilip uygulaması, öğrencilerin merak duygusunu beslemek ve onları farklı düşünmeye özendirme, yaratıcı kişilik özelliklerinin gelişmesini sağlamaktadır (Davis, 2009; Dikici, 2013; Preckel, Holling ve Wiese, 2006).

Yapılan araştırmalarda cinsiyet, kardeş sayısı, zekâ, sosyal çevre, kalıtım, doğum sırası, ailenin sosyal ve ekonomik düzeyi, duyuşsal ve sosyokültürel faktörler, okul öncesi eğitime katılma ve öğretmen tutumları gibi faktörlerin yaratıcılığın gelişimini etkilediği belirlenmiştir (Akdeniz ve Alpan, 2022; Bıçakçı ve Baloğlu, 2018; Hennessey ve Amabile, 2010; Mertol ve Çetin, 2017; Pagani, Rubenson ve Runco, 2003; Puryear, Kettler ve Rinn, 2017). Bununla birlikte yaratıcılığı ve yaratıcı kişiliği geliştirmek için öğretmen, öğrenci ve program niteliğinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Renzulli, 1992). BİLSEM’lerde çeşitli programlar ve eğitsel faaliyetler aracılığıyla özel yetenekli öğrencilerin iletişim, iş birliği, problem çözme, bilimsel araştırma, girişimcilik, etkili karar verme, teknoloji okuryazarlığı, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi yaratıcı kişilik özelliklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Araştırmanın Önemi

İlgili alanyazın incelendiğinde farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrenciler ile özel yetenekli olmayan normal gelişim gösteren öğrencilerin, yaratıcılık, yaratıcı düşünme düzeylerine yönelik araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi (Çeliköz, 2017; Kayılı, Kuşçu ve Özdemir, 2011; Kiper, 2016), ilkokulda öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi (Midilli, 2019; Sıdar, 2011), normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi (Bogoyavlenskaya, 2013; Kontaş, 2015; Kuçlu, 2018), ortaokulda öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi (Tekin ve Taşğın, 2009), özel yetenekli öğrenciler ile özel yetenekli olmayan normal gelişim gösteren öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması (Bapoğlu, 2010; Doğramacıoğlu, 2016) ile ilgili farklı araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda özel yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin yaratıcılığı inceleyen araştırmaların fazla olduğu, araştırmaların temel eğitimde (okul öncesi, ilkokul ve ortaokul) yoğunlaştığı görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerde yaratıcılığa yönelik özellikle lise kademesine yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Yaratıcı kişiler meraklı, özgür, yeniliklere açık, hayal gücü yüksek, sezgisel, gözlem gücü yüksek, risk alabilen ve bağımsızdırlar (Yeşilyurt, 2020). Yaratıcı kişilik özellikleri, bireylerin yaşam tercihleri ile potansiyellerini gerçekleştirmelerinde etkili olan kişilik özellikleridir. Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ile kurduğu etkileşim, öğrenme fırsatları ile uygun eğitim ortamları, yaratıcı kişilik özelliklerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda BİLSEM’lerde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin farklı değişkenler doğrultusunda belirlenmesi, onların yaratıcılık potansiyellerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Bununla birlikte araştırmanın yapıldığı lise kademesine yönelik elde edilecek bulguların alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırmanın, BİLSEM’e devam eden özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerini farklı değişkenler bağlamında incelemeye ve öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalara ışık tutması bakımından da önemli bir çalışma olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, çalışmada elde edilecek bulguların BİLSEM’lerde özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi işlevini yansıtması bakımından da önemli bir araştırma olduğu olması öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, BİLSEM’den yararlanan özel yetenekli lise öğrencilerinin yaratıcı kişilik özelliklerinin farklı değişkenler bağlamında incelenmesidir. Araştırmanın amacına yönelik bazı alt problemler cevaplanmaya çalışılmıştır;

1. Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeyi nedir?
2. Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları sınıf seviyelerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları yetenek alanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

BİLSEM’e devam eden özel yetenekli lise öğrencilerinin yaratıcı kişilik özelliklerinin farklı değişkenler bağlamında incelendiği araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmiş ya da mevcut olan bir olay ya da olguyu var olduğu şekilde betimleme ve açıklamayı hedefleyen bir yöntemdir. (Karasar, 2016). Betimsel tarama yöntemi, bir olaya veya olguya ilişkin bir grubun görüş, tutum ve özelliklerinin betimlendiği araştırmalardır (Cohen, Manion ve Morrison,

2007). Bu araştırmada da, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri çeşitli değişkenler bağlamında incelendiğinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Bursa ilinde bulunan BİLSEM'ler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme oluşturulurken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmanın hedef evrenden örneklemini oluşturacak öğelere kolaylıkla erişebilmesi yöntemidir. Bu şekilde daha az emek ve maliyet harcanarak veriye ulaşılır ve araştırma da hız kazanır (Gürbüz ve Şahin, 2014). Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bursa ilindeki BİLSEM'e devam eden özel yetenekli (genel yetenek, müzik ve resim alanından) toplam 150 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, kişisel bilgiler formu ve Qian, Plucker ve Shen (2010) tarafından geliştirilen, Şahin ve Danışman (2017) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan, Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ) kullanılarak yüzyüze görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri Mart-Nisan 2022 ayları arasında toplanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurul Başkanlığından etik kurul onayı (Tarih: 24.02.2022, Karar no: 2022/66), etik kurul onayından sonra ise araştırma uygulama izni (Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü Tarih/Sayı: 09.03.2022/E-86896125-605.01-45311629) alınmıştır. Ayrıca lise öğrencileri 18 yaş altında oldukları için velilerinden izin alınması amacıyla veli onam formu hazırlanmıştır.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ)

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği (YKÖÖ), öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde olup on yedi madde ve amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ile risk alma olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen puan yükseldikçe yaratıcılık düzeyinin yüksek olduğu değerlendirilmektedir. Ölçekte 1, 4, 5, 6, 11, 12 ve 13. maddeler olmak üzere yedi madde ters puanlanmaktadır. Ölçme aracı tek bir toplam puan veya her bir alt faktörün toplam puanı elde edilerek birbirinden bağımsız şekilde kullanılabilir (Şahin ve Danışman, 2017). Bu araştırma kapsamında ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı değerleri sırasıyla. 85, .82, .87 ve .83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı ise. 85'tir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. İlk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunun 30'un üzerinde

olması sebebiyle verilerin normal dağılım gösterip-göstermediği Kolmogrow-Simirnov testi (Kalaycı, 2016; McKillup, 2011) ile test edilmiş ve test sonuçları aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği’ne Ait Kolmogorov– Smirnov Normal Dağılım Testi Sonuçları

| Ölçek | N | sd | p |
|-------|-----|-----|------|
| YKÖÖ | 150 | 150 | .000 |

Tablo 1’de gözlenen verilere göre YKÖÖ’ne ilişkin Kolmogorov–Smirnov testi sonucu ($p < .05$) anlamlıdır. Buna göre çalışma grubu normal dağılım göstermemektedir. YKÖÖ puanlarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle veri analizlerde ikili düzeydeki karşılaştırmalarda parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve ikiden fazla alt grupların karşılaştırılmasında Kruskal Wallis istatistik test teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt problemi “Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeyi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. BİLSEM’e devam eden lise öğrencilerinin yaratıcı kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla YKÖÖ kullanılmıştır. Katılımcıların YKÖÖ’den aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. YKÖÖ’ye Ait Betimsel İstatistikler

| Ölçek maddeleri | N | \bar{x} | Mod | SS |
|---|-----|-----------|-----|------|
| 1. Sadece bana etkisi olacak sorunları çözmek için uğraşırım. * | 150 | 3,58 | 4 | 0,92 |
| 2. Sadece problemler beni doğrudan etkilediği zaman problemler hakkında düşünmeye çalışırım. | 150 | 3,58 | 4 | 1,00 |
| 3. Yeni şeyler denemeyi sadece sonucunun ne olduğunu bilmek amacıyla severim. | 150 | 3,41 | 4 | 1,06 |
| 4. Sadece kolay olan problemler hakkında düşünmek isterim. * | 150 | 3,86 | 4 | 0,96 |
| 5. Birşey yaparken hep aynı yolu/yöntemi izlerim. * | 150 | 3,91 | 4 | 0,82 |
| 6. Yeni oyun ve etkinlikleri denemek ilgimi çeker. * | 150 | 4,26 | 5 | 0,87 |
| 7. Bilmece türü zekâ oyunları oynamayı severim | 150 | 3,98 | 4 | 0,95 |
| 8. Yeni şeyler yapmayı severim. | 150 | 4,40 | 5 | 0,76 |
| 9. Doğal güzellikler ve sanat ilgimi çeker. | 150 | 4,32 | 5 | 0,75 |
| 10. Birçok şeyi kendim denemek isterim. | 150 | 4,00 | 4 | 0,92 |
| 11. Toplumun geneli ile kıyasladığımda kendi yeteneklerimden şüphe duyarım. * | 150 | 3,30 | 4 | 1,17 |
| 12. Çoğu zaman, birçok insanın sahip olduğu yeteneklere sahip olmadığımı düşünürüm. * | 150 | 3,09 | 4 | 1,28 |
| 13. Daha önceden kolaylıkla başa çıkmış olduğum durumlarla karşılaştığımda bile kendime güvenmem. * | 150 | 3,50 | 4 | 1,19 |
| 14. Kuralların beni sınırlamasından hoşlanmam. | 150 | 4,08 | 5 | 1,05 |
| 15. İnsanlara beklemediği sorular sormayı severim. | 150 | 3,78 | 4 | 1,04 |
| 16. Bazı müzik türleri derin hayallere dalmama neden olur. | 150 | 4,40 | 4 | 0,86 |
| 17. Başkalarının bilmediği şarkıları söylemeyi severim. | 150 | 4,06 | 5 | 1,03 |

*Ters olarak puanlanması gereken maddeler

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin en çok katılım gösterdikleri maddeler: “Doğal güzellikler ve sanat ilgimi çeker”; “Yeni şeyler yapmayı severim”; “Bazı müzik türleri derin hayallere dalmama neden olur”; en az katılım gösterdikleri maddeler ise “Çoğu zaman, birçok insanın sahip olduğu yeteneklere sahip olmadığımı düşünürüm”, “Yeni şeyler denemeyi sadece sonucunun ne olduğunu bilmek amacıyla severim”; “Toplumun geneli ile kıyasladığımda kendi yeteneklerimden şüphe duyarım” olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerde en fazla sanata duyarlılık, yeni şeyler yapma gibi yaratıcı kişilik özelliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetine göre YKÖÖ ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Mann Whitney U Test ile test edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin cinsiyete göre YKÖÖ ve alt boyut puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Özel Yetenekli Öğrencilerin YKÖÖ İlişkin Mann Witney U Testi Sonuçları

| Ölçek ve alt boyutları | Cinsiyet | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U Değeri | P |
|------------------------|----------|----|-----------------|--------------|----------|------|
| Amaç Yönelimlilik | Erkek | 88 | 78,73 | 6928,50 | 2443,500 | .274 |
| | Kız | 62 | 70,91 | 4396,50 | | |
| İçsel Motivasyon | Erkek | 88 | 75,63 | 6655,50 | 2716,500 | .965 |
| | Kız | 62 | 75,31 | 4669,50 | | |
| Kendine Güven | Erkek | 88 | 76,10 | 6697,00 | 2675,000 | .839 |
| | Kız | 62 | 74,65 | 4628,00 | | |
| Risk Alma | Erkek | 88 | 74,87 | 6588,50 | 2672,500 | .831 |
| | Kız | 62 | 76,40 | 4736,50 | | |
| Toplam | Erkek | 88 | 76,13 | 6699,50 | 2672,500 | .832 |
| | Kız | 62 | 74,60 | 4625,50 | | |

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında öğrencilerin YKÖÖ puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı ($p>.05$) gözlenmektedir. Bu sonuç açısından bakıldığında erkek ve kız öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinin benzer olduğu gözlenmektedir. Araştırma bulgularına göre, cinsiyetin yaratıcı kişilik özellikleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin YKÖÖ puanları arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olup olmadığı Mann Whitney U Test ile test edilmiştir. Okul türüne göre, YKÖÖ ve alt boyut puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları aşağıda Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Türüne Göre Özel Yetenekli Öğrencilerin YKÖÖ İlişkin Mann Witney U Testi Sonuçları

| Ölçek ve alt boyutları | Okul türü | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U Değeri | P |
|------------------------|-----------|-----|-----------------|--------------|----------|-------|
| Amaç Yönelimlilik | AL | 34 | 74,22 | 2523,50 | 1928,500 | .844 |
| | FL | 116 | 75,88 | 8801,50 | | |
| İçsel Motivasyon | AL | 34 | 88,65 | 3014,00 | 1525,000 | .043* |
| | FL | 116 | 71,65 | 8311,00 | | |
| Kendine Güven | AL | 34 | 81,32 | 2765,00 | 1774,000 | .371 |
| | FL | 116 | 73,79 | 8560,00 | | |
| Risk Alma | AL | 34 | 83,09 | 2825,00 | 1714,000 | .243 |
| | FL | 116 | 73,28 | 8500,00 | | |
| Toplam | AL | 34 | 87,25 | 2966,50 | 1572,500 | .072 |
| | FL | 116 | 72,06 | 8358,50 | | |

*p<0,05; AL: Anadolu Lisesi FL: Fen Lisesi

Tablo 4'te yer alan verilere göre öğrencilerin okul türüne göre YKÖÖ puanları arasında sadece içsel motivasyon boyutunda anlamlı farklılık olduğu (U=1525,00, p<.05), sıra ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın ise anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durumda anadolu lisesi öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri bakımından içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul türüne YKÖÖ puanları arasında ölçek geneli ve diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları sınıf seviyelerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesi göre YKÖÖ puanları anlamlı farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis analizi ile test edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesine türüne göre YKÖÖ puanlarına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin YKÖÖ Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Ölçek/Alt boyutlar | Sınıf seviyesi | N | Sıra ortalaması | X ² | sd | p |
|--------------------|----------------|----|-----------------|----------------|----|------|
| Amaç Yönelimlilik | 9.sınıf | 54 | 80,41 | 2,233 | 3 | .526 |
| | 10.sınıf | 50 | 71,78 | | | |
| | 11.sınıf | 28 | 68,46 | | | |
| | 12.sınıf | 18 | 82,06 | | | |
| İçsel Motivasyon | 9.sınıf | 54 | 74,18 | 1,433 | 3 | .698 |
| | 10.sınıf | 50 | 71,73 | | | |
| | 11.sınıf | 28 | 78,82 | | | |
| | 12.sınıf | 18 | 84,78 | | | |
| Kendine Güven | 9.sınıf | 54 | 81,02 | 3,101 | 3 | .376 |
| | 10.sınıf | 50 | 68,30 | | | |
| | 11.sınıf | 28 | 81,36 | | | |
| | 12.sınıf | 18 | 69,83 | | | |
| Risk Alma | 9.sınıf | 54 | 71,87 | 1,854 | 3 | .603 |
| | 10.sınıf | 50 | 73,72 | | | |
| | 11.sınıf | 28 | 85,05 | | | |
| | 12.sınıf | 18 | 76,47 | | | |

| | | | | | | |
|--------|----------|----|-------|-------|---|------|
| | 9.sınıf | 54 | 80,03 | | | |
| Toplam | 10.sınıf | 50 | 66,06 | 3,598 | 3 | .308 |
| | 11.sınıf | 28 | 79,41 | | | |
| | 12.sınıf | 18 | 82,06 | | | |
| | | | | | | |

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesine göre ölçek geneli ve alt boyutlarda YKÖÖ puanları anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesinin yaratıcı kişilik özellikleri üzerinde etkili olmadığı gözlenmektedir. Sınıf seviyesi bağlamında öğretim süreçlerinin ve etkinliklerin yaratıcı kişilik özelliklerini geliştirme bakımından benzer olduğu belirlenmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördükleri BİLSEM alanına göre YKÖÖ puanları anlamlı farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis analizi ile test edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri BİLSEM alanına göre YKÖÖ puanlarına ilişkin Kruskal Wallis Testi bulguları aşağıdaki Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenim Görülen BİLSEM Alanına Göre Öğrencilerin YKÖÖ Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Ölçek/Alt boyutlar | Sınıf seviyesi | N | Mean Rank | X ² | sd | p |
|--------------------|----------------|-----|-----------|----------------|----|------|
| Amaç Yönelimlilik | GY | 107 | 76,43 | 268 | 2 | .875 |
| | RSM | 26 | 71,56 | | | |
| | MZK | 17 | 75,65 | | | |
| İçsel Motivasyon | GY | 107 | 73,27 | 2,226 | 2 | .322 |
| | RSM | 26 | 75,06 | | | |
| | MZK | 17 | 90,21 | | | |
| Kendine Güven | GY | 107 | 73,27 | 904 | 2 | .636 |
| | RSM | 26 | 75,06 | | | |
| | MZK | 17 | 90,21 | | | |
| Risk Alma | GY | 107 | 74,53 | 1,430 | 2 | .489 |
| | RSM | 26 | 72,00 | | | |
| | MZK | 17 | 86,97 | | | |
| Toplam | GY | 107 | 75,80 | 18 | 2 | .991 |
| | RSM | 26 | 74,77 | | | |
| | MZK | 17 | 74,71 | | | |

GY: Genel Yetenek; RSM: Resim; MZK: Müzik

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri BİLSEM alanına göre ölçek geneli ve alt boyutlarda YKÖÖ puanları anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin öğrenim gördükleri BİLSEM alanının yaratıcı kişilik özellikleri üzerinde etkili olmadığı gözlenmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrenim gördükleri BİLSEM alanında yapılan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerine olan etkilerinin benzer olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, BİLSEM'e devam eden lise öğrencilerinin yaratıcı kişilik özelliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma sonuçlarına göre, YKÖÖ bakımından öğrencilerin en çok katılım gösterdikleri maddeler; *“Doğal güzellikler ve sanat ilgimi çeker”*, *“Yeni şeyler yapmayı severim”*, *“Bazı müzik türleri derin hayallere dalmama neden olur”* en az katılım gösterdikleri maddeler ise *“Çoğu zaman, birçok insanın sahip olduğu yeteneklere sahip olmadığımı düşünürüm”*, *“Yeni şeyler denemeyi sadece sonucunun ne olduğunu bilmek amacıyla severim”*, *“Toplumun geneli ile kıyasladığımda kendi yeteneklerimden şüphe duyarım”* olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin sanat ve müziğe daha fazla ilgi duydukları, yeni şeyler denemeyi sevindikleri görülmektedir. Sanatsal duyarlılık, yeni şeyler denemeyi sevme gibi özellikler, özel yetenekli öğrencilerin ayırteci özellikleri arasında yer almaktadır (Callahan, 2017; Johnsen, 2018). Araştırma sonuçlarının alanyazın bulguları ile örtüştüğü görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, YKÖÖ puanları arasında özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç açısından bakıldığında erkek ve kız öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinin benzer olduğu, cinsiyetin yaratıcı kişilik özellikleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, cinsiyetin özel yetenekli öğrencilerde yaratıcılık üzerinde etkili olmadığına yönelik araştırma bulguları (Akkan, 2010; Bapoğlu, 2010; Doğramacıoğlu, 2016; Kuçlu, 2018; Midilli, 2019; Sıdar, 2011), cinsiyetin normal gelişim gösteren öğrencilerde yaratıcılık üzerinde etkili olmadığına yönelik araştırma bulguları (Kiper, 2016; Konaş, 2015; Kayılı vd., 2011) ile örtüşmektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda cinsiyetin hem özel yetenekli hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okul türüne göre YKÖÖ puanları arasında sadece içsel motivasyon boyutunda anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durumda anadolu lisesi öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri bakımından içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okul türüne YKÖÖ puanları arasında ölçek geneli ve diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda öğrenmede içsel motivasyonun ideal olduğu, içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin daha derin, daha uzun süreli öğrenmeye meyilli oldukları, daha başarılı oldukları ve içsel motivasyonun yaratıcılığı da geliştirdiği belirlenmiştir (Hennessey, 2015; Kaufman, Agars ve Lopez-Wagner, 2008). Doğramacıoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada ise araştırma bulgularımızın aksine fen lisesi öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesine göre ölçeğin bütünü ve alt boyutlarında YKÖÖ puanları anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesinin yaratıcı kişilik özellikleri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Tekin ve Taşğın, 2009). Araştırma bulgularımızın aksine Güneştekin (2011), Konaş (2015) ve Midilli (2019) tarafından yapılan araştırmalarda ise sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Sıdar'ın (2011) çalışmasında ise özel yetenekli 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin 5. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde sınıf seviyesi ve yaratıcılık düzeylerine ilişkin araştırmalarda birbiri ile örtüşmeyen sonuçların olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesi bağlamında farklı çalışma gruplarına yönelik boylamsal çalışmalar ile bu durum derinlemesine incelenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri BİLSEM alanına göre ölçek geneli ve alt boyutlarda YKÖÖ puanları anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri BİLSEM alanının yaratıcı kişilik özellikleri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, BİLSEM'den yararlanan özel yetenekli lise öğrencilerinin yaratıcı kişilik özelliklerinin farklı değişkenler bağlamında incelenmesidir. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri bakımından sanat ve müziğe daha fazla ilgi duyma, yeni şeyler denemeyi sevme gibi özelliklerinin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ilgili ölçek maddeleri değerlendirildiğinde öğrencilerin içsel motivasyon ve risk alma özelliklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri puanları arasında cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve BİLSEM'de öğrenim gördükleri yetenek alanına göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. BİLSEM'e lise öğrencilerinin yaratıcı kişilik özelliklerinin bazı değişkenlere incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

1. Bazı değişkenler bağlamında alanyazında birbiriyle örtüşmeyen farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Daha kapsamlı sonuçlara ulaşabilmek için daha fazla katılımcı içeren gruplarda çalışma tekrarlanabilir.
2. Okul türü bağlamında fen lisesi ve Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerde yaratıcı kişilik özelliklerinde içsel motivasyon alt boyutunda gözlenen farklılıkların nedenlerine yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.
3. Gelişimi normal düzeyde olan öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri karşılaştırılabilir.

4. BİLSEM'e devam eden öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri düzeyinin belirlenmesi yanı sıra, yaratıcılık düzeylerinin desteklenmesi, eğitim ortamlarının zenginleştirilmesine yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Bursa ili ile sınırlıdır. İkinci bir sınırlılık olarak Bursa ilinde bulunan BİLSEM'lerden yararlanan özel yetenekli lise öğrencileri ile sınırlıdır. Üçüncü bir sınırlılık olarak araştırma nicel yöntem ve ölçme araçları ile sınırlıdır.

Kaynaklar

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekliler, yetişemediğimiz çocuklar: Üstün yetenekli çocuklar ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akdeniz, H. & Alpan, G. (2022). Özel yetenekli öğrencilerde duygusal zekânın incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 1901-1916. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.910546>
- Akkan, E. (2010). *Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Angela, F. R. & Caterina, B. (2022). Creativity, emotional intelligence and coping style in intellectually gifted adults. *Current Psychology*, 41, 1191–1197. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00651-1>
- Bapoğlu, S. S. (2010). *Üstün ve normal çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Basister, M. P. & Kawai, N. (2018). Japan's educational practices for mathematically gifted students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1213-1241.
- Bıçakçı, M. & Baloğlu, M. (2018). Türkiye'de özel yeteneklilerle yapılan araştırmalarda yaratıcılık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 327-343. <https://doi.org/10.17679/inuefd.481895>
- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O. & Topal, T. (2021). *MEB Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimistrategiveuygulamaklavuzu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bogoyavlenskaya, D. B. (2013). Nature of changes in creativity scores in preschool and junior school children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 86, 358–362. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.579>
- Callahan, C. M. (2017). The characteristics of gifted and talented students. C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Ed.), *Fundamentals of gifted education* içinde (s. 153-166). New York: Routledge.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek* (F. Kaya & Ü. Ogurlu, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Çeliköz, N. (2017). Okulöncesi dönem 5-6 yaş çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-25
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston, MA: Pearson Education.
- Davis, G. A. (2009). New developments in gifted education. L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* içinde (s. 1035-1044). Dordrecht: Springer.
- Dikici, A. (2013). Yaratıcılığı destekleyen ilköğretim öğretmenleri indeksi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 307-324.
- Doğramacıoğlu, B. (2016). *Güzel sanatlar lisesindeki öğrencilerle diğer lise türlerindeki öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güneştekin, F. (2011). *İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinin yaratıcılığının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hennessey, B. A. (2015). If I were Secretary of Education: A focus on intrinsic motivation and creativity in the classroom. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 187-192. <https://doi.org/10.1037/aca0000012>
- Hennessey, B. A. & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 569-598.
- Johnsen, S. K. (2018). Definitions, models, and characteristics of gifted students. K. McDowal (Ed.), *Identifying gifted students: A practical guide* içinde (s. 1-32). Waco, TX: Prufrock Press.
- Kalaycı, Ş. (2016). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (7. b.). Ankara: Asil.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaufman, J. C., Agars, M. D. & Lopez-Wagner, M. C. (2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 492-496.
- Kayılı, G., Kuşcu, Ö. & Özdemir A. (2011). The analysis of creativity of pre-school children in Turkey according to different variants. *International Journal of Arts and Sciences*, 4(5), 208-218.
- Kim, K. H. (2008). Underachievement and creativity: Are gifted underachievers highly creative? *Creativity Research Journal*, 20(2), 234-242.
- Kiper, S. (2016). *Anaokuluna devam eden 48-71 ay aralığındaki çocukların yaratıcılık düzeyleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kontaş, T. (2015). *5-11 yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kuçlu, E. (2018). *Altı-on yaş arasındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- McKillup, S. (2011). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEB. (2019). *MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27014859_bilsemynerge.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mertol, H. & Çetin, Ş. (2017). Bilim ve Sanat Merkezinde müzik yeteneği ile tanılanmış öğrencilerin kaufman ölçeğine göre yaratıcılık alanlarının belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 811-825. <https://doi.org/10.17244/eku.347816>
- Midilli, M. (2019). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pagani, L., Rubenson, D. & Runco, M. A. (2003). The impact of junior kindergarten on behaviour in elementary school children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 423-427
- Preckel, F., Holling, H. & Wiese, M. (2006). Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences*, 40(1), 159-170.
- Puryear, J. S., Kettler, T. & Rinn, A. N. (2017). Relationships of personality to differential conceptions of creativity: A systematic review. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 59-68. <https://doi.org/10.1037/aca0000079>
- Qian, M., Plucker, J. A. & Shen, J. (2010). A model of Chinese adolescents' creative personality. *Creativity Research Journal*, 22(1), 62-67.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36(4), 170-182.
- Sıdar, R. (2011). *Bilim sanat merkezlerinde okuyan öğrencilerin yaratıcılıklarının problem çözme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C. & Pretz, J. E. (2002). *The creativity conundrum: A propulsion model of kinds of creative contributions*. New York: Psychology Press.

- Şahin, F. (2022). A study on developing creative thinking skills in students with intellectual disabilities using creative drama. *Creativity Research Journal*, 34(1), 85-92. <https://doi.org/10.1080/10400419.2021.1997177>
- Şahin, F. & Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 747-760.
- Şahin, G. (2016). Öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü ile Yaratıcı kişilik ve yaratıcı çevre ilişkilerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tekin, M. & Taşğın, Ö. (2009). Analysis of the creativity level of the gifted students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1088-1092.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3874-3915.

Extended Summary

Gifted students are students who have developed creativity skills, can think more fluently and flexibly than their peers, take into account the smallest details and present different views on the same subject, have broad interests, and have the ability to observe and think critically (Akarsu, 2001). In Turkey, the identification processes of gifted students begin in primary school. In primary school, candidate students are determined among the students in the first three grades by making a preliminary evaluation with observation forms by the classroom teachers. Candidate students are evaluated according to their talent areas, and students who are successful in the evaluation according to their talent areas are taken into an individual evaluation to determine their intelligence/talent levels. Students who are successful as a result of the individual evaluation gain the right to enroll in the Science and Art Center (SAC) (MoNE, 2019). In this context, students enrolled in SAC receive training based on five different programs: adaptation, support training, recognizing individual talents, developing special talents, and project production and management (MoNE, 2019). With the program carried out at Bilsem, it is aimed to develop the curiosity, rapid and comprehensive learning, leadership and creativity skills of gifted students, which differ from their peers, at the highest level.

The interaction of the individual with the social environment, learning opportunities, and appropriate educational environments can contribute to the development of creative personality traits. In this context, determining the creativity skills of gifted students studying at SACs in line with different variables may contribute to the development of their creativity potential. However, it is expected that the findings to be obtained for the high school level where the research was conducted will contribute to the literature. Due to the findings to be obtained, it can be said that this research is an important study in terms of shedding light on the studies aimed at examining the creative personality traits of the gifted students attending SAC in the context of different variables and

developing the creative personality traits of the students. However, it can be said that the findings to be obtained in the study are important in terms of reflecting the mission of SACs to develop the creativity skills of gifted students. The aim of this research is to examine the creative personality traits of gifted high school students attending SAC according to gender, school type, class level, and SAC ability area.

Survey model was used in the research. The population of the research consists of Science and Art Centers in Bursa, and the sample of the research consists of a total of 150 high school students with special talents (in the fields of general talent, music, and painting) who attend the Science and Art Centers in Bursa in the 2021-2022 academic year. The data of research, were collected with the Creative Personality Traits Scale (CPTS). The original form of the scale was development in Qian et al. (2010), and the scale was translated into Turkish by Şahin and Danışman (2017) for validity-reliability study. The data of the research were collected between March and April 2022. Before starting the research, ethics committee approval from Düzce University Scientific Research and Ethics Committee (Date: 24.02.2022, Decision no: 2022/66), and research permission from Bursa Provincial Directorate of National Education (Date/Number: 09.03.2022/E-86896125-605.01-45311629) were taken. In addition, since high school students are under the age of 18, a parent consent form was prepared in order to obtain permission from their parents. Quantitative data collected in order to determine the level of creative personality traits of gifted students attending BİLSEM according to some variables were analyzed with the statistical package program SPSS. Because the scale scores did not show normal distribution, Mann Whitney U and Kruskal Wallis statistical test techniques, which are non-parametric tests, were used in data analysis.

According to the results of the research, it can be said that the gifted students participating in the research are more interested in art and music and like to try new things. Although the field of painting and music among the talent fields of the students participating in the research is lower than the general talent field, it can be said that the students generally consider themselves sufficient in terms of artistic creativity. According to the results of the research, it was determined that there was no significant difference between the CPTS scores according to gender.

According to the results of the research, it was determined that there was a significant difference only in the dimension of intrinsic motivation between the students' CPTS scores according to school type, and when the mean rank was examined, this difference was in favor of science high school students. It was determined that there was no significant difference in the scores of the students in the general scale and in the sub-dimensions according to the grade level of the students. According to the results of the research, it can be said that the intrinsic motivation of the gifted Anatolian high school students participating in the research is higher in terms of their creative personality traits. The

fact that the internal motivation of Anatolian high school students is higher than that of science high school students is a result that does not coincide with academic success.

According to the results of the research, it was determined that there was no significant difference in the general scale and other sub-dimensions between the CPTS scores of the gifted students participating in the research according to the grade level. According to these results, it can be said that the grade level of the students is not effective on their creative personality traits. When the results of the research are examined, it is seen that there are results that do not overlap with each other in the studies on class level and creativity levels. This situation can be examined in depth with longitudinal studies for different study groups in the context of grade level. According to the results of the research, it was determined that there was no significant difference in the scores of the students in the general scale and sub-dimensions of the SAC. As a result, it can be said that the SAC field in which the students study is not effective on their creative personality traits.

Based on the results of this study, in which the creative personality traits of high school students attending the science and art center were examined on some variables, it is seen that different results that do not overlap with each other are obtained in the literature. In order to reach more comprehensive results, the study can be repeated with richer study groups. The creativity levels of students with normal development and gifted students can be compared. In-service training can be organized for teachers to determine the level of creative personality traits of students attending science and art centers, as well as to support their creativity levels and enrich the educational environment. Family education programs can be organized to support students' creativity levels.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar araştırma problemin oluşturulması, alanyazın taraması, veri toplama aracının oluşturulması, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulguların yorumlanması ve raporlama süreçlerinde görev almıştır. İkinci yazar, araştırma problemin oluşturulması, yöntemin oluşturulması ile bulguları oluşturma, sonuç ve tartışma aşamalarında aktif rehberlik ve yönlendirme görevi almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinleri veren Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kuruluna, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ve ayrıca araştırmaya katılan özel yetenekli öğrenciler ile ailelerine teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurul Başkanlığının 24.02.2022 tarih ve 2022/66 sayılı onayı ve Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 09.03.2022 tarih ve 09.03.2022/E-86896125-605.01-45311629 sayılı araştırma izni ile yürütölmüştür.