

23 | 4 | 2023  
cilt | sayı | aralık  
volume | issue | december

ISSN: 1303-0493  
e-ISSN: 2148 - 4929

# Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAIBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



# Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

**BAİBÜEFD**

Cilt: 23 Sayı: 4

Aralık 2023

ISSN: 1303-0493 E-ISSN: 2148-4929

## **SAHİBİ**

**Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI**

Rektör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

## **BİLİMSEL YAYIN VE DERGİLER KOORDİNATORLUGÜ**

**Doç. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU**- mustafayigitoglu@ibu.edu.tr

Koordinatör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

**Dr. Öğr. Üyesi Can DOĞAN** – can.dogan@ibu.edu.tr

Koordinatör Yardımcısı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

**Doç. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT** – demiray\_f@ibu.edu.tr

Koordinatör Yardımcısı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

## **SORUMLU MÜDÜR**

**Prof. Dr. Üzeyir OK** – uzeyir.ok@ibu.edu.tr

Dekan, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

## **BAŞ EDİTÖR**

**Prof. Dr. Kaya YILDIZ**- yildiz\_k1@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

## **ALAN EDİTÖRLERİ**

**Prof. Dr. A. Serkan ECE**

**Prof. Dr. Adnan ALTUN**

**Prof. Dr. Fatih AYDIN**

**Prof. Dr. Hakan YAMAN**

**Prof. Dr. Halit KARATAY**

**Prof. Dr. Yusuf CERİT**

**Prof. Dr. Zeki ARSAL**

**Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT**

**Doç. Dr. C. Şule KÜLÜK**

**Doç. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK**

**Doç. Dr. Melih Derya GÜRER**

**Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU**

**Doç. Dr. Türker SEZER**

**Doç. Dr. Yavuz DURAK**

**Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI**

**Dr. Öğr. Üyesi Yasin AYDIN**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

## **YAYIN KURULU**

**Prof. Dr. Adnan ALTUN**

**Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ**

**Prof. Dr. Yusuf CERİT**

**Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT**

**Doç. Dr. Recai AKKAYA**

**Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU**

**Doç. Dr. Şenyurt YENİPINAR**

**Doç. Dr. Taner ATMACA**

**Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Sakarya Üniversitesi, Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Aksaray-Türkiye

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

## **İSTATİSTİK EDİTÖRLERİ**

**Doç. Dr. İbrahim UYSAL**

**Doç. Dr. A. Faruk KILIÇ**

**Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA**

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fak. Adıyaman-Türkiye

Sakarya Üni., Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye



## DİL EDİTÖRLERİ

**Doç. Dr. K. Vefa TEZEL**  
**Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU**  
**Dr. Öğr. Üyesi Seda COŞAR ÇELİK**  
**Dr. Veli BAŞAROL**

**Öğr. Gör. Ali YILMAZ**  
**Arş. Gör. Esra METİN**

**Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY**  
**Doç. Dr. Nurettin KARTALIOĞLU**  
**Dr. Öğr. Üyesi Ömer SAVAŞ**  
**Dr. Öğr. Üyesi Seda KAYA**  
**Öğr. Gör. Dr. Gökçen TEKİN**  
**Öğr. Gör. Dr. Gülce DOĞAN**  
**Dr. Atilla DİLEKÇİ**

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Yeniçağ Yaşar Çelik  
MYO. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Yab.Dil.Y.O.Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Türk Dili Bl. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Türk Dili Bl. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

## DANIŞMA KURULU

**Prof. Dr. Bahri AYDIN**  
**Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT**  
**Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY**

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye

## TEKNİK EDİTÖRLER

**Doç. Dr. İbrahim UYSAL**  
**Dr. Öğr. Üyesi Yunus ÖZYURT**  
**Arş. Gör. Dr. Çiğdem Türker YILDIRIM**

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

## WEB EDİTÖRÜ / SOSYAL MEDYA

**Doç. Dr. Bahadır ALTINTAŞ**

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

## İLETİŞİM VE SEKRETERYA

**Bil. İşl. Gülay GÜLAY**

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

## HAKEM KURULU

**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)**, en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır

## ADRES

**Yazışma Adresi** Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı  
14280 Bolu-Türkiye  
**Telefon** 0 374 254 1000 / 1606  
**Faks** 0 374 253 46 41  
**E-Posta** aibuefdergi@gmail.com

## DİZİNLENME BİLGİLERİ

“**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [BAİBÜEFD]**” yılda dört kez (Mart – Haziran – Eylül – Aralık) yayınlanan hakemli, akademik uluslararası bir dergidir. **BAİBÜEFD**'de yayınlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir. Yayın dili Türkçe olmakla beraber diğer dillerde de yazılar yayımlanmaktadır. Yayımlanan yazıların bütün yayın hakları **BAİBÜEFD**'ye ait olup, yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz ve elektronik ortama taşınamaz. Yazıların yayınlanıp yayınlanmamasından yayın kurulu sorumludur. Ayrıca Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Dergipark üyesidir.

**Bolu Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD);**

**TÜBİTAK – ULAKBİM TR Dizin** (Sosyal Bilimler Veri Tabanı),

**ASOS Index (Akademia Sosyal Bilimler İndeksi),**

**DOAJ** (Directory of Open Access Journals)

**SOBİAD** (TR Sosyal Bilimler Atıf Dizini) indekslerce taranmaktadır.

# Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education

BAİBÜEFD

Voluma: 23 Issue: 4

December 2023

ISSN: 1303-0493 E-ISSN: 2148-4929

## OWNER

**Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI**

Rector, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

## SCIENTIFIC PUBLICATIONS AND JOURNALS COORDINATOR

**Assoc. Prof. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU** - mustafayigitoglu@ibu.edu.tr

Coordinator, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

**Assist. Prof. Dr. Can DOĞAN** – can.dogan@ibu.edu.tr

Coordinator Assistant, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

**Assoc. Prof. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT** – demiray\_f@ibu.edu.tr

Coordinator Assistant, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

## RESPONSIBLE MANAGING EDITOR

**Prof. Dr. Üzeyir OK** – uzeyir.ok@ibu.edu.tr

Dean, Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

## EDITOR IN CHIEF

**Prof. Dr. Kaya YILDIZ** - yildiz\_k1@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

## FIELD EDITORS

**Prof. Dr. A. Serkan ECE**

**Prof. Dr. Adnan ALTUN**

**Prof. Dr. Fatih AYDIN**

**Prof. Dr. Hakan YAMAN**

**Prof. Dr. Halit KARATAY**

**Prof. Dr. Yusuf CERİT**

**Prof. Dr. Zeki ARSAL**

**Assoc. Prof. Dr. Alpaslan KARABULUT**

**Assoc. Prof. Dr. C. Şule KÜLÜK**

**Assoc. Prof. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK**

**Assoc. Prof. Dr. Melih Derya GÜRER**

**Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU**

**Assoc. Prof. Dr. Türker SEZER**

**Assoc. Prof. Dr. Yavuz DURAK**

**Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI**

**Assist. Prof. Dr. Yasin AYDIN**

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

## EDITORIAL BOARD

**Prof. Dr. Adnan ALTUN**

**Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ**

**Prof. Dr. Yusuf CERİT**

**Assoc. Prof. Dr. Alpaslan KARABULUT**

**Assoc. Prof. Dr. Recai AKKAYA**

**Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU**

**Assoc. Prof. Dr. Şenyurt YENİPINAR**

**Assoc. Prof. Dr. Taner ATMACA**

**Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI**

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Sakarya Uni., Hendek Faculty of Edu. Sakarya-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Aksaray Uni., Faculty of Edu. Aksaray-Türkiye

Duzce Uni., Faculty of Edu. Duzce-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

## STATISTICAL EDITORS

**Assoc. Prof. Dr. İbrahim UYSAL**

**Assoc. Prof. Dr. A. Faruk KILIÇ**

**Assist. Prof. Dr. Levent ERTUNA**

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Adıyaman Uni., Faculty of Edu. Adıyaman-Türkiye

Sakarya Uni., Hendek Faculty of Edu. Sakarya-Türkiye

## TURKISH/ENGLISH LANGUAGE EDITORS

**Assoc. Prof. Dr. K. Vefa TEZEL**

**Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU**

**Assist. Prof. Dr. Seda COŞAR ÇELİK**

**Dr. Veli BAŞAROL**

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Yenicaga Yasar Celik Vocational School, Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. School of Foreign Languages Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

**Instructor Ali YILMAZ**

**Res. Assist. Esra METİN**

**Assoc. Prof. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY**

**Assoc. Prof. Dr. Nurettin KARTALIOĞLU**

**Assist. Prof. Dr. Ömer SAVAŞ**

**Assist. Prof. Dr. Seda KAYA**

**Lecturer Dr. Gökçen TEKİN**

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., The Headship of Turkish Language Dep. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., The Headship of Turkish Language Dep. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

**Lecturer Dr. Gülce DOĞAN**

**Dr. Atilla DİLEKÇİ**

## ADVISORY BOARD

**Prof. Dr. Bahri AYDIN**

**Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT**

**Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY**

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Duzce Uni., Faculty of Edu. Duzce-Türkiye

## TECHNICAL EDITORS

**Assoc. Prof. Dr. İbrahim UYSAL**

**Assist. Prof. Dr. Yunus ÖZYURT**

**Res. Assist. Dr. Çiğdem Türker**

**YILDIRIM**

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

## WEB EDITOR / SOCIAL MEDIA

**Assoc. Prof. Dr. Bahadır ALTINTAŞ**

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

## CONTACT & SECRETARIT

**Gülay GÜLAY**

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

## REFEREE BOARD

**Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education (BAİBÜEFD)**, uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept strictly confidential.

## ADDRESS

**Contact Address** Bolu Abant İzzet Baysal University Faculty of Education

14280 Bolu-Türkiye

**Telephone** 090 374 254 1000 / 1606

**Fax** 090 374 253 46 41

**E-Mail** aibuefdergi@gmail.com

## ABSTRACTING AND INDEXING SERVICES

“**Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD]**” is a peer-reviewed, international journal published four times a year (March-June-September-December). The scientific and legal responsibility of the articles published in **BAİBÜEFD** belongs to the authors. Although the language of publication is Turkish, articles are published in other languages. All publication rights of the published articles belong to **BAİBÜEFD** and cannot be printed, reproduced or transferred to the electronic media in whole or in part without the permission of the publisher. The editorial board is responsible for publishing the articles.

**Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD]** indexed and abstracted in:

**TUBITAK ULAKBIM TR Index** (Social Sciences and Humanities Database),

**ASOS Index** (Academia Social Science Index),

**DOAJ** (Directory of Open Access Journals),

**SOBIAD** (TR Social Sciences Citation Index).

Prof. Dr. Adnan ALTUN	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	Necmettin Erbakan Ün. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak. KONYA
Prof. Dr. Yusuf CERİT	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI	Gazi Ün. Gazi Eğitim Fak. ANKARA
Prof. Dr. Yasin DOĞAN	Pamukkale Ün. Eğitim Fak. DENİZLİ
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ	Fırat Ün. Eğitim Fak. ELAZIĞ
Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU	Pamukkale Ün. Eğitim Fak. DENİZLİ
Prof. Dr. Erol KARAKIRIK	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Prof. Dr. Atınç OLCAY	Gaziantep Ün. Turizm Fak. GAZİANTEP
Prof. Dr. Fatma ÜNAL	Bartın Ün. Eğitim Fak. BARTIN
Prof. Dr. Hakan YAMAN	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Prof. Dr. H. Bahadır YANIK	Anadolu Ün. Eğitim Fak. ESKİŞEHİR
Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Doç. Dr. Banu AKTÜRKOĞLU	Hacettepe Ün. Eğitim Fak. ANKARA
Doç. Dr. Metin AKYÜZ	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Fen Edebiyat Fak. BOLU
Doç. Dr. Taner ATMACA	Düzce Ün. Eğitim Fak. DÜZCE
Doç. Dr. Hatice Vatansever BAYRAKTAR	İstanbul Sabahattin Zaim Ün. Eğitim Fak. İSTANBUL
Doç. Dr. Emrah BOYLU	Bartın Ün. Edebiyat Fak. BARTIN
Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ	Gaziantep Ün. Gaziantep Eğitim Fak. GAZİANTEP
Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ	Sakarya Ün. Eğitim Fak. SAKARYA
Doç. Dr. Murat DEBBAĞ	Bartın Ün. Eğitim Fak. BARTIN
Doç. Dr. İlker DERE	Tekirdağ Namık Kemal Ün. Fen Edebiyat Fak. TEKİRDAĞ
Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ	Batman Ün. Eğitim Fak. BATMAN
Doç. Dr. Bekir Kürşat DORUK	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Doç. Dr. Burcu DURMAZ	Süleyman Demirel Ün. Eğitim Fak. ISPARTA
Doç. Dr. Melih Derya GÜRER	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE	Kocaeli Ün. Eğitim Fak. KOCAELİ
Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY	Düzce Ün. Eğitim Fak. DÜZCE
Doç. Dr. Recep KAHRAMANOGU	Gaziantep Ün. Nizip Eğitim Fak. GAZİANTEP
Doç. Dr. Halit KARALAR	Muğla Sıtkı Koçman Ün. Eğitim Fak. MUĞLA
Doç. Dr. Hamdi KARAKAŞ	Sivas Cumhuriyet Ün. Eğitim Fak. SIVAS
Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN	Fırat Ün. Eğitim Fak. ELAZIĞ
Doç. Dr. Ender KAZAK	Düzce Ün. Eğitim Fak. DÜZCE
Doç. Dr. Mustafa KILINÇ	Amasya Ün. Eğitim Fak. AMASYA
Doç. Dr. Abdullah Faruk KILIÇ	Trakya Ün. Eğitim Fak. EDİRNE
Doç. Dr. Fatma KORKMAZ	Yozgat Bozok Ün. Eğitim Fak. YOZGAT
Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY	Düzce Ün. Eğitim Fak. DÜZCE
Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL	İstanbul Sabahattin Zaim Ün. Eğitim Fak. İSTANBUL
Doç. Dr. Turgay ÖNTAŞ	Tekirdağ Namık Kemal Ün. Eğitim Fak. TEKİRDAĞ
Doç. Dr. Durmuş ÖZBAŞI	Çanakkale Onsekiz Mart Ün. Eğitim Fak. ÇANAKKALE
Doç. Dr. Hamit ÖZEN	Eskişehir Osmangazi Ün. Eğitim Fak. ESKİŞEHİR
Doç. Dr. Serkan SAY	Mersin Ün. Eğitim Fak. MERSİN
Doç. Dr. Türker SEZER	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Doç. Dr. Özlem TAGAY	Burdur Mehmet Akif Ersoy Ün. Eğitim Fak. BURDUR
Doç. Dr. Gül Kurum TİRYAKIOĞLU	Trakya Ün. Eğitim Fak. EDİRNE
Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK	Kahramanmaraş Sütçü İmam Ün. Eğitim Fak. KAHRAMANMARAŞ
Doç. Dr. Mehmet YAKIŞAN	Ondokuz Mayıs Ün. Eğitim Fak. SAMSUN
Doç. Dr. Erhan YAYLAK	Ordu Ün. Eğitim Fak. ORDU
Doç. Dr. Nuh YAVUZALP	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Doç. Dr. Şenyurt YENİPINAR	Aksaray Ün. Eğitim Fak. AKSARAY
Doç. Dr. Sevilay YILDIZ	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Doç. Dr. Ramazan YILMAZ	Bartın Ün. Eğitim Fak. BARTIN
Doç. Dr. Levent ERTUNA	Sakarya Ün. Eğitim Fak. SAKARYA
Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Dr. Öğr. Üyesi Bilge Sulak AKYÜZ	Bartın Ün. Eğitim Fak. BARTIN
Dr. Öğr. Üyesi Ülkü AYVAZ	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU



Dr. Öğr. Üyesi Yasin AYDIN	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Dr. Öğr. Üyesi Belma Türker BİBER	Aksaray Ün. Eğitim Fak. AKSARAY
Dr. Öğr. Üyesi Esra Sözer BOZ	Bartın Ün. Eğitim Fak. BARTIN
Dr. Öğr. Üyesi Birol BULUT	Fırat Ün. Eğitim Fak. ELAZIĞ
Dr. Öğr. Üyesi Orhan CURAOĞLU	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Gönülay ÇALIMLI	Hatay Mustafa Kemal Ün. Eğitim Fak. HATAY
Dr. Öğr. Üyesi Naciye Somuncu DEMİR	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan EROL	Afyon Kocatepe Ün. Eğitim Fak. AFYONKARAHİSAR
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EROL	Yıldız Teknik Ün. Eğitim Fak. İSTANBUL
Dr. Öğr. Üyesi Halil ERSOY	Başkent Ün. Eğitim Fak. ANKARA
Dr. Öğr. Üyesi Meltem Kurtoğlu ERDEN	Uşak Ün. Eğitim Fak. UŞAK
Dr. Öğr. Üyesi Bircan EYÜP	Trabzon Ün. Fatih Eğitim Fak. TRABZON
Dr. Öğr. Üyesi Ramle Gül HAZAR	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Dr. Öğr. Üyesi Kübra KANAT	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Dr. Öğr. Üyesi Ayça KAYA	Haliç Ün. Eğitim Fak. İSTANBUL
Dr. Öğr. Üyesi Mithat KORUMAZ	Yıldız Teknik Ün. Eğitim Fak. İSTANBUL
Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK	Düzce Ün. Eğitim Fak. DÜZCE
Dr. Öğr. Üyesi Tuncay ÖZDEMİR	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Dr. Öğr. Üyesi Taner ULUÇAY	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fak. ERZİNCAN
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ULUTAŞ	Aydın Adnan Menderes Ün. Eğitim Fak. AYDIN
Doç. Dr. İbrahim UYSAL	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan Kuyumcu VARDAR	Düzce Ün. Eğitim Fak. DÜZCE
Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Dr. Öğr. Üyesi Azize AKTAŞ YASA	Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fak. BOLU
Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Ün. Eğitim Fak. İSTANBUL
Dr. Öğr. Üyesi Bahadır YILDIZ	Hacettepe Ün. Eğitim Fak. ANKARA
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan YİRCİ	Kahramanmaraş Sütçü İmam Ün. Eğitim Fak. KAHRAMANMARAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Berna YÜNER	Yozgat Bozok Ün. Eğitim Fak. YOZGAT
Öğr. Gör. Hasan ÇORUK	Zonguldak Bülent Ecevit Ün. Ereğli Eğitim Fak. ZONGULDAK
Dr. Öğr. Gör. Burak SÖZER	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Ün. Türkistan/ KAZAKİSTAN
Dr. Öğr. Görevlisi Levent VURAL	Trakya Üniversitesi Eğitim Fak. EDİRNE
Dr. Muhammed ÇELİK	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Ramazan ERTÜRK	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Bayram ERDEN	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Servet KILIÇ	Ordu Ün. Eğitim Fak. ORDU

\*Hakem kurulundaki hakemler, makaleye ilişkin kararlarından bağımsız olarak, tüm sürece katkı verdikleri için listelenmiştir.

**Not:** Adı geçen üyeler bu sayının hakemleridir.

## İçindekiler/Contents

i / xi

Jenerik/Generic

### Makaleler/Articles

1620-1637	<p>Cihangir EKER – Meral ATICI</p> <p><b>Uzaktan Eğitim Sürecinde Sanat Eğitimi: Uygulamalı Derslerin Yürütülmesi Hakkında Öğretim Elemanı Görüşlerinin İncelenmesi</b></p> <p>Art Education in Distance Education: Examination of Instructor's Views on the Conduction of Applied Courses</p>
1638-1665	<p>Zeynep Merve ŞAHİN – Nisa BAŞARA BAYDİLEK</p> <p><b>Bilimsel Akıl Yürütme Temelli Eğitim Etkinliklerinin 4 ve 5 Yaş Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerilerine Etkisi</b></p> <p>The Effect of Scientific Reasoning Based Educational Activities on Perspective Taking Skills of 4-5 Years Old Children</p>
1666-1685	<p>Murat DEMİRKOL – Mustafa ORHAN – Ahmet Alper KARAGÖZOĞLU</p> <p><b>Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Yönetsel Sorunlar ve Çözüm Önerileri</b></p> <p>Administrative Problems in the Turkish Education System and Suggestions for Solutions</p>
1686-1719	<p>Ebru ESKİCİ – Adnan ALTUN</p> <p><b>Sosyal Bilimlerde Dijitalleşme ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yansıtılması</b></p> <p>Digitalization in Social Sciences and Its Reflection to Social Studies Curriculum</p>
1720-1756	<p>Nadir AKSOY – Ebru ÖZPOLAT</p> <p><b>TÜBİTAK 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projesi Yarışması'na İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri</b></p> <p>Student and Teacher Opinions on the TÜBİTAK 2204-A High School Students Research Project Competition</p>
1757-1773	<p>Ömer DÜZENLİ – Mehmet KARA</p> <p><b>Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteğinin Öğrencilerin Çevrim içi Öğrenme Hazırbulunuşluğundaki Rolü</b></p> <p>The Role of Parental Support for Learning in Students' Online Learning Readiness</p>
1774 -1796	<p>Kudret AYKIRI – Ahmet EROL</p> <p><b>Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarına Yönelik STEAM Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının STEAM Farkındalıklarının Belirlenmesi</b></p> <p>Developing the STEAM Awareness Scale for Pre-Service Social Studies Teachers and Determining the STEAM Awareness of Pre-Service Teachers</p>
1797 -1821	<p>Kıvanç UZUN – Zeynep KARATAŞ</p> <p><b>Ergenlerin Psikolojik Zihinliliklerinin Yordayıcıları Olarak Aleksitimi ve Bilinçli Farkındalık Deneyimi</b></p> <p>Alexithymia and Mindfulness Experience as the Predictors of Adolescents' Psychological Mindedness</p>

1822-1843	<p>Tolga GÜYER-Sibel SOMYÜREK–Halil YURDUGÜL– Furkan AYDIN–Ayşenur GÜLMEZ</p> <p><b>Öğrenme Analitiği Göstergelerini Raporlayan Açık Erişimli Çevrimiçi Bir Öğrenme Platformunun Kullanılabilirliğinin Değerlendirilmesi</b></p> <p>Evaluating of the Usability of an Open Access Online Learning Platform Reporting Learning Analytics Indicators</p>
1844-1862	<p>Münir Semih AYTAÇ – Mehmet Emin USTA</p> <p><b>Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b></p> <p>Analyzing the Relationship Between School Administrators' Leadership Styles and Teachers' Perceptions of Organizational Happiness</p>
1863-1882	<p>Bengisu KAYA ÖZGÜL – Seyit ATEŞ</p> <p><b>İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeğinin Geliştirilmesi</b></p> <p>Development of Self-Regulation-Based Writing Scale for Primary School Fourth-Grade Students</p>
1883-1905	<p>Muhammet Fatih SERTKAYA – Ömer Faruk AR - Yahya ÇIKILI</p> <p><b>Devlet Okullarında ve Özel Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi</b></p> <p>Examining Classroom Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Public and Private Schools</p>
1906-1920	<p>Fatih BÖLÜKBAŞ – Nuri AKGÜN</p> <p><b>Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları Arasındaki İlişki</b></p> <p>Strategic Leadership Behaviors of School Principal's and Teachers' Organizational Image The Relationship Between Perceptions</p>
1921-1950	<p>Fatma ÖNAL SOLMUŞ – Cemal AVCI</p> <p><b>Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve Türkiye’de Demokratik Gelişimin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansıması</b></p> <p>The Progressive Republican Party and the Reflection of Democratic Development In Turkey On Social Studies Textbooks</p>
1951-1967	<p>Ceren ÇELİK – Taner ATMACA</p> <p><b>Öğretmenlerin Örgütsel Destek, Duygusal Emek, Psikolojik Sermaye ve Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişki</b></p> <p>Relationships Among Teachers’ Level of Organizational Support, Psychological Capital, Emotional Labor, and Organizational Engagement</p>
1968-1986	<p>Betül CENGİZ ÇELİK – Kaya YILDIZ</p> <p><b>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Bağlılıkları ile İş Yaşamında Yalnızlık Algıları Arasındaki İlişki</b></p> <p>The Relationship between Primary School Teachers' Commitment to the Teaching Profession and Their Perceptions of Loneliness at Work</p>
1987-2012	<p>Burcu CEYLAN ELİYEŞİL – Gürkan TUNA</p> <p><b>Effects of Cabri 3D Activities Blended into the 5E Model on Geometry Success</b></p> <p>5E Modeline Harmanlanmış Cabri 3D Etkinliklerinin Geometri Başarısına Etkileri</p>

2013-2034	Enes METİN –Fahri KILIÇ <b>Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Kullanımı: Seben Kaya Evleri ve Fosil Ormanı Örnekleri</b> The Use of Virtual Reality Applications in Social Studies Teaching: Seben Rock Houses and Fossil Forest Examples
2035-2056	Şürkiye Nur DALGAÇ - Gülden TÜM - Nezir TEMUR <b>The Curriculum of Teaching Turkish as a Foreign Language in the Light of CEFR</b> CEFR Işığında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı
2057-2080	İsmail ÇİMEN - Cüneyt BELENKUYU - Mehmet AKSU Merkezi Bir Eğitim Sisteminde Okul Müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik Uygulamaları ile Öğretmenlerin Yenilikçi İş Davranışlarını İlişkilendirme <b>Linking School Principals' Transformational Leadership Practices and Teachers' Innovative Work Behaviors in a Centralized Educational System</b>
2081-2103	Sevgi TAŞKIN – Şenay SEZGİN NARTGÜN <b>Öğretmen Görüşlerine Göre İş Yükü ile Bireysel ve Örgütsel Performans Arasındaki İlişki</b> The Effect of Excessive Workload on the Individual and Organizational Performance of Teachers
2104-2124	Özlem KARAKIŞ - Meriç TUNCEL <b>Pre-service Teachers' Metaphorical Perceptions of "Pedagogical Formation Certificate Program Student" Concept</b> Öğretmen Adaylarının "Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencisi" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları
2125-2141	Şemsi YUMUŞAK – Adil ÇORUK <b>Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlik Algıları</b> Technological Leadership Self-Efficacy Perceptions of School Administrators
2142-2159	Ramazan ERTÜRK <b>Öğretmenlerin Proaktif Davranışları ile Yenilikçi İş Davranışları Arasındaki İlişki</b> The Relationship Between Teachers' Proactive Behaviors and Innovative Work Behaviors
2160-2186	Erdem ÇEKMEZ – Rümeyza CEVAHİR BOLAT <b>Sembolik ve Sözel Biçimi Kullanma Öz Yeterlik Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Rasch Modeli ile İncelenmesi</b> Investigation of Psychometric Properties of Using Symbolic and Verbal Forms Self-Efficacy Scale with Rasch Model
2187-2212	Bedirhan TEKE – Soner DURMUŞ <b>Dünyada ve Türkiye'de Matematik Öğretim Programları: Karşılaştırmalı Bir İnceleme</b> Mathematics Curriculums in the World and Turkey: A Comparative Review



2213-2233	<p>Çiğdem TÜRKER YILDIRIM – Aslı GEREK ŞENOL – Ahmet YIKMIŞ</p> <p><b>Özel Eğitim Öğretmenlerinin Akademik Beceri Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Deneyimlerinin İncelenmesi</b></p> <p>Examination of Special Education Teachers' Experiences on the Use of Materials in Teaching Academic Skills</p>
2234-2253	<p>Yunus EROĞLU - Cumhur DEMİRALP - Ali Can GÖZCÜ</p> <p><b>Meslek Liselerinde Öğrencilerin Gelecek Seçimleri Üzerine Bir Alan Araştırması: Hakkari İli Örneği</b></p> <p>A Field Study on Future Choices of Students in Vocational High Schools: The Case of Hakkari</p>
2254-2279	<p>Mücahit ÇAĞLAR – Recai AKKAYA – Ülkü AYVAZ</p> <p><b>Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sayı Duyusu ve Matematik Okuryazarlığı Performansları, Matematik Dersi Puanları ile LGS Puanları Arasındaki İlişki</b></p> <p>The Relationship between Eighth Grade Students' Number Sense and Mathematical Literacy Performances, Mathematics Course Grades and HSES Scores</p>
2280-2298	<p>Abdullah Ensar UZUN - M. Engin DENİZ - Metin DENİZ - Gülgün UZUN</p> <p><b>Ergenlerde Duygusal Özerkliğin Yordayıcısı Olarak Empati ve Pozitif Negatif Duygu</b></p> <p>Empathy and Positive Negative Emotion as Predictors of Emotional Autonomy in Adolescents</p>
2299-2324	<p>Nursel ATA – Emine YILMAZ BOLAT</p> <p><b>Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin İncelenmesi</b></p> <p><b>Investigation of Instructional Leadership Roles of School Principals in Pre-School Education Institutions</b></p>
2325-2353	<p>Halit KARATAY – Elif ÇEVİK</p> <p><b>Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yapım Eklerinin Öğretime Yönelik Çerçeve Program</b></p> <p>A Framework Program for Teaching Derivational Morphemes in Teaching Turkish as A Foreign Language</p>



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 1620–1637. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1121282>



### Uzaktan Eğitim Sürecinde Sanat Eğitimi: Uygulamalı Derslerin Yürütülmesi Hakkında Öğretim Elemanı Görüşlerinin İncelenmesi

Art Education in Distance Education: Examination of Instructor's Views on the Conduction of Applied Courses

Cihangir EKER<sup>1</sup> , Meral ATICI<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 23.06.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 05.10.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, 2019 yılının sonundan itibaren bütün dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisiyle birlikte, henüz yeni olan bu hastalığın yayılmasının ve yaşanacak olası can kayıplarının önüne geçmek amacıyla üniversitelerin tercih etmeye başladığı uzaktan eğitim sisteminin, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde verilen uygulamalı dersler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini saptamaktır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veriler, üniversitelerin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde uygulamalı derslerden sorumlu olan dokuz adet öğretim üyesiyle sanal ortamda yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Dijital ortamda yüz yüze yapılan görüşmeler sırasında yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılar genel olarak uzaktan eğitim platformlarının uygulamalı dersler bağlamında getirdiği güvensiz ortamdan ve uygulama çalışmalarını takip etmenin zorluğundan bahsetmiş; ayrıca erişilebilirlik ve zaman konusunda getirdiği esnekliği de dile getirmişlerdir. Katılımcı görüşleri ve konuyla ilgili yapılmış benzer çalışmalar, uzaktan eğitimin uygulamalı dersler bağlamında hem avantajlı hem de dezavantajlı durumlar ortaya çıkardığını göstermektedir. Dezavantajlı durumların çözülmesiyle uygulamalı dersler için uzaktan eğitimin destekleyici nitelikte olabileceği görüldüğü gibi, tek başına uzaktan eğitimin bu dersler bağlamında yetersiz olacağı düşünülmektedir. Araştırmayla birlikte, güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde uzaktan eğitim yoluyla verilen uygulamalı dersler için daha uygun bir uzaktan eğitim altyapısı oluşturulmasına mevcut uzaktan eğitim altyapılarının uygulamalı derslerin işlenişine yönelik geliştirilmesi ve ödev/proje sunumlarına yönelik dijital olanaklarının zenginleştirilmesine yönelik çözüm önerileri sunarak katkı sunması hedeflenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, pandemi, güzel sanatlar eğitimi.

&

**Abstract:** The purpose of this research is to investigate the positive and negative effects of distance education on practical courses in art education departments. Due to the COVID-19 pandemic, which has impacted the entire world, universities have turned to distance education to prevent the spread of the disease and protect lives. The research collected qualitative data from nine lecturers who teach applied art lessons at universities, through online meetings using a semi-structured interview format. The lecturers expressed concerns about the reliability of distance education platforms for applied art lessons, as well as the challenges of monitoring applied courses online. However, they also acknowledged the benefits of distance education, such as flexible scheduling and accessibility. The study findings, along with participant opinions and existing research, suggest that distance education can have both advantages and disadvantages for applied courses. To make distance education more effective, it is necessary to address the challenges facing the system. Moreover, it is important to recognize that distance education alone may not be sufficient for these courses. The research aims to contribute to the development of a more suitable distance education infrastructure for applied courses in fine arts education departments. This can be achieved through the implementation of solutions that enhance existing distance education infrastructures for teaching applied courses and enriching digital opportunities for homework and project presentations.

**Keywords:** Distance education, pandemic, education of fine arts.

**Atıf/Cite as:** Atıf/Cite as: Atıf/Cite as: Eker, C. ve Atıcı, M. (2023). Uzaktan eğitim sürecinde sanat eğitimi: uygulamalı derslerin yürütülmesi hakkında öğretim elemanı görüşlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1620-1637. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1121282](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1121282)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Cihangir Eker, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği, [cihangireker01@gmail.com](mailto:cihangireker01@gmail.com), ORCID: 0000-0001-5191-8469

<sup>2</sup> Prof. Dr. Meral Atıcı, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık, e-mail, ORCID: 0000-0003-0675-4439

## 1. GİRİŞ

Uzaktan eğitim, geçmişi on yıllar öncesine dayanan ve öğretici ile öğrenen arasında bir mesafe olduğu hâlde sürdürülebilir eğitime işaret eden bir kavramdır. İşman uzaktan eğitimi, "farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretim elemanlarının, öğrenme-öğretme etkinliklerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modeli" olarak tanımlar (akt. Akyürek, 2020, s. 2). Ancak tanımın kendisi ve özellikle tanımda yer verilen "posta hizmetleri" ibaresinden hareketle daha güncel bir tanımlamanın, kavramı açıklamaya uygun olabileceğini söylemek mümkündür. Bu noktada Telli Yamamoto ve Altun'un yapmış olduğu tanımlama, güncel duruma karşılık verebilmesi açısından önemlidir: "Uzaktan öğrenme yerden ve zamandan bağımsız olarak sunulabilen, bireylere eğitsel materyallerin elektronik ortamda uygun ve esnek olarak yapılandırılabilme, güncellenebilme ve farklı teknolojileri öğrenme sürecine katabilme, 7/24 kullanabilme gibi özellikler içeren çağdaş ve etkin bir öğrenme biçimidir." (2020, s. 30). Tanımdan hareketle; günümüzde özellikle dijital ortamdan yürütülen uzaktan eğitimin zaman ve mekândan bağımsız sürdürülebilir, sürekli olarak güncellenebilir bir yapıda olan, farklı teknolojik yapılardan da faydalanmanın mümkün olduğu bir öğrenme biçimi olduğunu söylemek mümkündür.

2019 yılının sonundan itibaren dünyayı etkisi altına almaya başlayan COVID-19 pandemisi dolayısıyla, uzaktan eğitim kavramı daha önce hiç olmadığı kadar hayatımızda yer etmeye başlayan bir kavram olmuştur. Pandemi dolayısıyla toplumlar sosyalleşme ve çalışma hayatlarına olduğu gibi eğitim hayatlarına da evlerinden devam etmek durumunda kalmışlardır. Bu yeni durum hem eğitimcileri hem de öğrencileri yepyeni bir sürece uyum sağlamak olmak zorunda bırakmıştır. "Koronavirüs (Covid-19) pandemisinin görüldüğü tüm ülkeler için en önemli öncelikli hedeflerden biri eğitimin kesintiye uğramadan devamını sağlamak olmuştur. Bu süreçte, ülkelerin genellikle farklı teknolojik alt yapılarla desteklenen mevcut uzaktan eğitim olanaklarını kullanmaya çalıştıkları görülmektedir." (Can, 2020, s. 13). Uzaktan eğitimin bir zorunluluğa dönüşmesiyle birlikte özellikle dijital ortamlarda uzaktan eğitim platformları kurulmuştur. Bu platformlarda canlı dersler, ders tekrarları, destekleyici videolar, slayt, görsel ve doküman gibi eğitsel materyallerle dersler işlenebilmektedir. Ayrıca derslerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini de yine bu uzaktan eğitim platformları üzerinden gerçekleştirmek mümkündür. İlkokul, ortaokul ve liseler ile birlikte lisans ve lisansüstü seviyesindeki öğrenciler de öğrenimlerini uzaktan eğitim vasıtasıyla sürdürmeye başlamıştır.

Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte dijital ortamın sunduğu birtakım olanakların, eğitim sürecine olumlu olarak yansıdığını söylemek mümkündür. Özdoğan ve Berkant'ın araştırmasında bu olanak ve olumlu özellikler; yüz yüze eğitime göre zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitimin yapılabilmesi, derslerin defalarca izlenebilir olması, birtakım kısıtlamalar içerisinde eğitim ihtiyacının karşılanabilir olması, hastalığın bulaşmasına yönelik koruma sağlanması, teknolojinin eğitim içerisindeki önemi üzerindeki farkındalığın artması, teknolojik beceri geliştirme ve ortamsal olarak öğrenme kolaylığı sağlaması şeklinde sıralanmıştır (2020, s. 36). Bu olumlu getirilerinin yanında, uzaktan eğitime zorunlu geçişin kimi olumsuz getirilerinin de olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Gerek sürecin çok hızlı ilerlemesi gerekse eğitim kurumlarının bu yeni duruma hazırlıksız yakalanmış olmasından dolayı, uzaktan eğitim sürecinde eğitimciler ve öğrenciler bir takım olumsuz durumla da karşılaşmıştır. Örneğin Sayan, öğretim elemanlarının çoğunluğunun teknolojik destek ve kullanılan yazılım konusunda sıkıntılarını dile getirdiğini ifade etmiştir (2020, s. 117). Kimi araştırmalarda da öğrencilerin, uzaktan eğitimin getirmiş olduğu donanım ve imkanlara sahip olma zorunluluğu noktasında sıkıntılar yaşadığına işaret edilmiştir. Serçemli ve Kurnaz, yaptıkları araştırmada pek çok öğrencinin köyde ikamet ettiğini, derslerini küçük ekranlara sahip akıllı telefondan takip ettiklerini ve internet kotası sorunu

yaşadıklarını aktarmıştır (2020, s. 51). Zan ve Zan ise yaptıkları araştırmada örneklemelerinde bulunan öğrencilerin yaklaşık yüzde 40'ının internet kotasının yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır (2020, s. 1387).

Bütün bu olumlu ve olumsuz getiriler, eğitim öğretim sürecinde yer alan teorik dersleri etkilediği gibi, uygulamalı dersleri de önemli ölçüde etkilemiştir. Öğrenciler ve öğreticilerin bire bir çalışarak ilerlettiği uygulamalı pek çok ders, uzaktan eğitimde kameralar karşısında gerçekleştirilmiştir. Atölye ve laboratuvar ortamında işlenen bu derslerin dijital ortamda yürütülmeye çalışılması, özellikle eğitimciler açısından da birtakım durumları beraberinde getirmiştir. Sağlık, mühendislik ve sanat gibi alanlarda yoğun olarak uygulamalı dersler olmasından ötürü, bu alanlarda çalışan eğitimciler bu yeni durumla fazlasıyla karşı karşıya kalmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı bu alanlardan birisi olan sanat eğitiminde ders veren öğretim elemanlarının, uzaktan eğitim sürecinde verdikleri uygulamalı derslerde yaşamış oldukları olayları tespit etmek ve bu durumlara getirilebilecek çözüm önerilerine katkıda bulunmak olarak belirlenmiştir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde uygulamalı derslerden sorumlu olan öğretim üye ve elemanlarının, uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı dersler bağlamında karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumların belirlenmesidir.

### 1.2. Araştırmanın önemi

Araştırma; pandemiden önce atölye ortamında ve yüz yüze verilen uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle verilmesi durumunda yaşanmış ve yaşanabilecek problemlerin tespit edilmesi, bu problemlere yönelik önlemler alınabilmesini ve uzaktan eğitim platformlarının getirmiş olduğu avantajların belirlenerek bu avantajların uygulamalı derslerde etkili biçimde kullanılabilmesine yönelik önerilerle katkı sunmayı hedeflemesi açısından önemlidir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. "Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitim süreciyle ilgili görüşlerinin derinlemesine incelenmesi ve anlaşılmasına odaklanılmıştır.

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışma grubu; Fırat Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi'ne bağlı Resim İş Öğretmenliği programlarında Grafik Anasanat/Seçmeli Sanat, Resim Anasanat/Seçmeli Sanat, Yazı, Perspektif, Temel Tasarım ve Desen gibi uygulamalı derslerden sorumlu olan 9 adet öğretim elemanı/üyesinden oluşmaktadır. Katılımcılar belirlenirken örneklem belirleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "Ölçüt örneklemede bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır" (Büyüköztürk vd.'den akt. İzci, Göktaş ve Şad, 2014, s. 40). 9 katılımcının tamamı 2019-2020 Bahar Yarıyılı'nın ortasından; yani 2020 yılının Nisan ayından itibaren uzaktan eğitim yoluyla uygulamalı derslerini sürdürmekte olduklarını belirtmişlerdir. Bundan önce ise herhangi bir uzaktan eğitim tecrübelerinin olmadığını söylemişlerdir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin en önemli özelliği; araştırmacıya görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilme kişinin yanıtlarını ayrıntılandırmasını sağlayabilme imkânı sunmasıdır (Türnüklü, 2000, s. 547). Söz konusu görüşme formu hazırlanırken formun uygulanacağı öğretim elemanlarının uzaktan eğitim deneyimlerini açıklayabilmelerine olanak veren



sorulara öncelik verilmiş, ardından öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirebilmelerini sağlayan sorular hazırlanmıştır. Görüşme formu Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Okul Öncesi Eğitimi bölümlerinden iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş, sorular gözden geçirilerek ve alan uzmanlarının geribildirimleri alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Veri toplamak amacıyla, Fırat Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi'ne bağlı Resim İş Öğretmenliği programlarında çalışan ve çeşitli uygulamalı derslerden sorumlu olan 9 adet öğretim üyesi belirlenmiş ve öğretim üyeleri hem telefon hem de yüz yüze görüşme yoluyla yapılacak olan görüşme hakkında detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Katılımcılardan görüşmelerin kaydedilebilmesi için rıza istenmiş, çalışmanın problemi ve amacı açıklanmış, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ifade edilerek bu hususta onayları alınmıştır. Böylelikle çalışmanın dış güvenirliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Yapılan görüşmeler, 2020 yılının başından itibaren tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi nedeniyle "Zoom" ve "Google Meet" adlı uygulamalar üzerinden sesli ve görüntülü video konferans yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler 15 ila 30 dakika arasında sürelerde gerçekleşmiştir. Görüşmede alınan kayıtlar tek tek izlenilmiş ve her bir görüşme deşifre yöntemiyle metin haline dönüştürülmüştür. Deşifre; görüşmeler, gözlemler, ses kayıtları veya alan notları yoluyla elde edilen verileri metne dönüştürme işlemidir (Bogdan ve Biklen'den akt. Çelik vd., 2020, s. 384). Çalışmada, katılımcıların kimlik gizliliğini sağlamak amacıyla her bir katılımcıya K1, K2, K3 ve K4 gibi kodlar verilmiştir.

### 2.3.1. Görüşme formu

Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formun başında araştırmayla ilgili bilgiler verilmiş; ayrıca hem formda hem de yapılan görüşmelerde katılımcıların açık rızası alınmıştır. Formda öğretim elemanlarının eğitim öğretim dönemi boyunca uzaktan eğitim platformundaki derslere yönelik tecrübelerini, ayrıca platformun uygulamalı dersler söz konusu olduğunda olumlu ve olumsuz yanlarına yönelik düşüncelerini almak üzere 9 soru bulunmaktadır.

### 2.4. Verilerin analizi

Toplanan verilerin analizi, içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. "İçerik analizi, toplanan verilerin daha ayrıntılı incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram, kategori ve temalara ulaşılmasını gerektirir. İçerik analizinde, toplanan verilere odaklanılır; veri setinde sıklıkla tekrarlanan veya katılımcının yoğun vurgu yaptığı olay ve olgulardan kodlar çıkarılır" (Baltacı, 2019, s. 377). Katılımcıların vermiş oldukları yanıtların içerik analizi sonucunda kodlar oluşturulmuş, bu kodlardan da kategoriler meydana getirilmiştir. Kod ve kategoriler belirlenirken, deşifre yöntemiyle metne dönüştürülen verilerden elde edilen cümleler bir araştırmacı tarafından önce ayrı bir tabloda sıralanmıştır, sonra bu cümlelerdeki veriler önce kodlara ardından kategorilere dönüştürülmüştür. Her iki araştırmacı oluşturulan bu kategori ve kodları birlikte değerlendirerek iç güvenirliliği sağlamış, uzman görüşü almak üzere son şeklini vermişlerdir. Kod ve kategoriler Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Okul Öncesi Eğitimi alanlarında uzman ve nitel araştırmalar yürütme konusunda deneyimleri olan iki öğretim üyesi tarafından gözden geçirilerek kontrol edilmiştir. Kontrollerin ilki her iki araştırmacı ve bir uzmanın da olduğu toplantı esnasında, ikincisi ise bir araştırmacı ve diğer uzmanın bir arada olduğu başka bir toplantıda gerçekleştirilmiştir. Her iki uzmanın verdiği dönütler son olarak iki araştırmacı tarafından birlikte değerlendirilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda kodlardan bazıları çıkartılmış ve değiştirilmiş, ayrıca birleştirilmesi mümkün olduğu kanısına varılan kategoriler birleştirilerek tablolarda söz konusu bilgiler daha anlaşılır ifade edilmiştir.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 20/05/2022-397900

## 3. BULGULAR

Uzaktan eğitimle verilen uygulamalı dersler ve bu derslerde öğretim elemanlarının yaşamış olduğu olumlu ve olumsuz durumların belirlenmesi amacıyla öğretim elemanlarına sorulan dokuz sorudan elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular üç başlık altında toplanmıştır. Uzaktan eğitim süreci ve görüşme sorularından hareketle ortaya çıkan üç başlıktan ilki 1. ve 2. soruları kapsayan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Tecrübelerine Yönelik Bulgular; ikincisi 3., 4., 5. ve 6. soruları kapsayan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Ders Yürütmelerine İlişkin Bulgular; üçüncüsü ise 7., 8. ve 9. soruları kapsayan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular olmuştur. Bulgular betimlenirken kategoriler dikkate alınmış, ayrıca bu kategorileri en iyi yansıttığı düşünülen alıntılara yer verilmiştir.

### 3.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Tecrübelerine, Yaptıkları Hazırlıklara ve Kullandıkları Yöntemlere Yönelik Bulgular

Görüşme yapılan dokuz öğretim elemanının tamamı kendilerine yöneltilen "*Pandemiden önce uzaktan eğitim yoluyla ders verdiğiniz mi? Ne kadar süredir uzaktan eğitim ile uygulamalı ders vermektесiniz?*" sorusuna; pandemiden önce uzaktan eğitim yoluyla herhangi bir ders vermediklerini, uzaktan eğitime geçilen 2019-2020 Bahar Yarıyılı ortalarına denk gelen 2020 yılının Nisan ayından beri uzaktan eğitim yoluyla dersler verdiklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının bir yıldan daha az bir süredir ve yalnızca iki dönemdir uzaktan eğitimle ders verdikleri belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının Uzaktan eğitim ile verdiği derslere ilişkin kategoriler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.**

*Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ile yürüttükleri dersler*

	F
Sanat atölye dersleri	13
Temel dersler	3
Sanat uygulama dersleri	4

Öğretim elemanlarının girmiş olduğu uygulamalı derslerin Resim A.S.A., Resim S.S.A., Grafik Tasarım A.S.A, Grafik Tasarım S.S.A., Baskı resim A.S.A., Baskı resim S.S.A. gibi "Sanat atölye dersleri", yazı ve perspektif gibi "Sanat uygulama dersleri" ve geleneksel Türk sanatları ve desen gibi "Temel dersler" kategorileri ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları bu derslere halen girmekte olduklarını, bazılarının ise geçen dönem girdiklerini ancak bu dönem o dersin olmadığını, dolayısıyla girmediklerini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitimle verdikleri dersler için yaptıkları hazırlıklara ilişkin kategoriler, Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ile verdiği uygulamalı dersler için yaptıkları hazırlıklar*

	F
Slayt	6
Dijital kaynaklar	3
Uygulama materyalleri	1
Kamera	1
Videolar	4
Kaynak imajlar	1
Çizelgeler	2
Kişisel hazırlıklar	3

Tablo2 incelendiğinde, öğretim elemanlarının derse hazırlanırken çoğunlukla görsel ve işitsel kaynaklar ile teorik bilgiler içeren materyallerden yararlandıkları; ayrıca dijital kaynaklar ve uygulama yapmaya yönelik malzemelerden yararlanarak dersten önce kişisel olarak ön hazırlık yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte, teorik bilgiler içeren materyallerden slaytların, görsel ve işitsel kaynaklardan ise videoların çoğu öğretim elemanı tarafından yaygın olarak kullanıldığı anlaşılmıştır. Bu konuda üç öğretim elemanının görüşlerini yansıtan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

K1: "Evet, ünlü suluboya ressamlarının çalışmalarını dersi anlatırken öğrencilerime gösteriyorum. Videolar varsa video gösteriyorum."

K4: "...videolar yükledim slayt yükledim sisteme, videoda tek tek anlattım..."

K8: "Konu anlatımında kimi zaman burada kaynakçalar açık oluyor, tezlerimden özellikle faydalanıyorum."

Görüşme yapılan öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimde uygulamalı dersleri canlı olarak gerçekleştirirken kullandıkları yöntemlere/izledikleri süreçlere ilişkin kategoriler Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.**

*Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde uygulamalı dersleri canlı olarak gerçekleştirirken kullandıkları yöntemler*

	F
Uygulamalı anlatım	5
Sözlü anlatım	7
Örnek gösterme	11
Öğrencinin katılımını sağlama	16

Tablo 3 incelendiğinde öğretim elemanlarının; derste uygulamalı ve sözlü anlatım gerçekleştirdiği, öğrenciyle diyalog kurarak dersi karşılıklı etkileşim halinde yürütmeye özen gösterdiği, dersi çeşitli örnekler sunarak daha anlaşılabilir hale getirdiği ve öğrenci çalışmalarını tek tek analiz ettiği

görülmektedir. Yedi öğretim elemanının sözlü anlatım ile örnek gösterme yöntemini tercih etmesi, ayrıca beş öğretim elemanının da tek tek analiz yaptığını ifade etmesi derslerde bu yöntemlerin sıkça kullanıldığını göstermektedir. Aşağıda üç katılımcının, ders süreçleriyle ilgili görüşlerine örnek olabilecek alıntılar yer almaktadır.

K2: "...Derste önce konuyu anlatıyorum, sonra öğrenciler kendi çalışma konularını seçiyorlar ve anlatıyorlar. Her öğrenciyle 1-2 dakika tartışıyoruz konusunu neden seçtiğine dair."

K4: "...çok örnek göstererek bu açığı kapatmaya çalışıyorum. Mesela bir slaytta 100-150 örnek oluyor sadece bir konuyla ilgili."

K7: "Uzaktan eğitimde şu anda son sınıflar olduğu için proje üzerinde gidiyoruz. Onda da öğrenciler tasarladığı fikirleri eskize döküyorlar. Yine derslerimizde o eskizler üzerinden değerlendirmeler yapıyoruz."

Görüşme yapılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitimle yürüttükleri uygulamalı derslerde ödevler için izledikleri yollarla ilgili verilerin analizinden ortaya çıkan kategoriler, Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.**

*Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimle yürüttüğü uygulamalı derslerde ödevlerle ilgili izlediği yollara ilişkin kategoriler*

	F
<b>Ön hazırlık</b>	6
<b>Tekrar</b>	6
<b>Uygulama çalışmaları</b>	5
<b>Ödev teslimi</b>	7
<b>Haftalık süreler</b>	8
<b>Dönemlik süreler</b>	5
<b>Ek süreler</b>	1
<b>Değerlendirme</b>	3

Tablo 4 incelendiğinde; öğretim elemanlarının öncelikle bir ön hazırlık süreci uyguladığı, öğrencilere uygulamaya yönelik ve konuyu pekiştirici ödevler verdikleri, genellikle 1-2 haftalık süreler içerisinde öğrencilerden ödevlerini teslim etmelerini istedikleri, ayrıca vize ve final için ödevlerin birlikte teslimini talep edebildikleri de görülebilmektedir. Bunların yanında ödev teslimini uzaktan eğitim platformu, e-posta ve e-yazışma gibi platformlar üzerinden istedikleri, ayrıca ödevlerin bitmiş hâlini değerlendirerek öğrencinin ödev notunu verdikleri, öğretim elemanı görüşlerinde gözlemlenen bir başka durum olmuştur. Bu görüşlere ait örnekler aşağıda verilmiştir:

K2: "...Anasanat grafikte 4 ödev istedim misal vizeye kadar. Vizede tüm ödevler toplam olarak değerlendiriliyor. Öncesinden bu eskizleri bana gösteriyorlar."

K4: "...Öğrenci ödevleri sistemden atacak bana. ya da WhatsApp, e-mail fark etmez ama sistemden atmaları daha iyi."

K7: "Eskiz anlamında; her hafta eskizler geliyor eğer konu netleşmediyse ya da problemi net değilse eskiz devam ediyor her hafta üzerinde konuşuyoruz..."

Görüşme yapılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitimle yürüttüğü uygulamalı derslerin değerlendirmelerine ilişkin verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kategoriler, Tablo 5'de yer almaktadır.



Tablo 5 incelendiğinde; öğretim elemanlarının ders değerlendirmesi yaparken çoğunlukla süreç odaklı bir değerlendirme tercih ettiği, öğrencinin uygulamadaki yeterliliğine (sanat ve tasarım ilkeleri vb. ölçütler) dikkat ettiği, çalışmanın plastik değerlerini göz önünde bulundurduğu görülmüştür.

**Tablo 5.**

*Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimle yürüttüğü uygulamalı derslerin değerlendirmesine ilişkin kategoriler*

	F
Çalışma değerlendirmesi	12
Sürecin değerlendirilmesi	10
Ölçütsel değerlendirme	5

Ayrıca, aşağıda paylaşılan öğretim elemanı görüşlerinde de görüldüğü gibi, öğretim elemanları değerlendirmelerini gerçekleştirirken değerlendirmenin güvenilirliğini sağlamak amacıyla birtakım önlemler de almaktadırlar. Öğrencilerin, yaptıkları çalışmalarını açıkladıkları ve betimledikleri videolar veya çevrimiçi görüntülü görüşmeler ile çalışmaların aşama aşama arşivlenerek sunulmasının istenmesi, öğretim elemanlarının en sık başvurduğu güvenilirliği sağlama yöntemleri olarak ifade edilmiştir. Buna yönelik öğretim elemanı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

K1: "...Kendilerini çalışırken videoya alıp bana gönderiyorlar. Çalışırken görüntülerini de istiyorum yani. Mesela sadece ellerini değil de kendi yüzlerini de gösterecek şekilde istiyorum, daha güvenilir olsun diye."

K2: "En önemli değerlendirme kısmı öğrenciyle birebir yapılan birer ikişer dakika da olsa görüşmelerde edindiğimiz izlenim. Gönderdiği video ana not verme unsurudur."

K3: "...Öğrenciler çalışırken her etapta çalışmasını fotoğraflayarak belgeleyerek onu o şekilde istiyorum ve FUZEM üzerinden ulaştırıyorlar. Ekstradan WhatsApp ve mailden de isteyebiliyorum."

Öğretim elemanı görüşleri, uzaktan eğitim sürecinde öğrenci değerlendirmesi yapılırken güvenilirlik kaygısının da var olduğunu göstermektedir. Öğrencilerden istenilen kayıt, açıklama ve betimlemelerle öğretim elemanları, uzaktan eğitimle işledikleri uygulamalı derslerin çıktılarının öğrenci tarafından yapıldığına yönelik duydukları endişeleri en aza indirmeye/bitirmeye çalışmaktadırlar.

### 3.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Tecrübelerine, Yaptıkları Hazırlıklara ve Kullandıkları Yöntemlere Yönelik Bulgular

Görüşme yapılan öğretim elemanlarının çoğu "Uygulamalı derslerinizi ve ders sürecini düşündüğünüzde, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre avantajları nelerdir?" sorusuna herhangi bir avantaj göremedikleri yönünde yanıt vermişlerse de sürecin olumlu buldukları yanlarını da belirtmişlerdir. Öğretim elemanları; öğrencilerin uzaktan eğitimde daha fazla boş zaman bulabildiği, teorik anlatım konusunda yüz yüze eğitime göre daha avantajlı olabildiği, uygulamalı dersler bağlamında hiçbir avantajı bulunmadığı gibi yanıtlar vermişlerdir. Bu konuda öğretim elemanlarının görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

K1: "Bir avantaj olarak görmüyorum. Bayağı zor oluyor. Bunları oturarak anlatmak ya da ortamı dışında anlatmak zor. Uzaktan eğitim avantaj olarak görmüyorum."

K2: "...Ben uygulama için avantaj değil dezavantaj olarak görüyorum. ...atölye ortamında toplu olarak olunca öğrenci sizi görüp ona göre tavır alıp sizi dinleyebiliyor ama burada sanal ders anlatımında öğrenci dinleyip dinlemiyor mu belli olmuyor."

K3: "Avantajı yok, dezavantajı var. Bizim için de aynı şekilde ayrı bir yüküdür. Bir sürü problem yaşıyoruz."

K4: "Avantaj şu, ben hiç avantaj görmüyorum. ...çocuklar açısından şunu söyleyebilirim, çocuklar böyle daha iyi kendimize daha fazla vakit ayırıyoruz diyorlar..."

Durumun avantajları olduğunu belirten öğretim elemanlarının görüşlerine ait örnekler ise şöyledir;

K5: "... Uygulamalı bir derste.. "Hocam" dediler "daha çok konuşuyoruz". Diğerinde onlar atölyede uyguluyor, biz gidiyoruz "şurası şöyle böyle olsun" şeklinde oluyor, ama burada o konuşmaya belki de onlar... Hepsini (birbirlerini) dinleme şeyine mi dönüştürüyorlar artık. "Şurada (online eğitimde) işte yüz yüze daha çok konuşuyoruz" dediler."

K6: "Avantaj olarak şöyle; karşımdaki nesil sisteme o kadar çabuk ayak uyduruyor ki benim gibi problem yaşamıyorlar. Dolayısıyla belki de yaptığı işi daha çok şey yapıyor- emek harcıyor, çünkü evde."

K7: "Paylaşımın, hafta hafta çeşitli okuma makalelerini, o sanal ortamları öğrencilere her hafta taşıyabiliyorum. O anlamda avantaj diyebiliriz."

K8: "Uzaktan eğitim aslında bir özgürlük alanı sunuyor. Evin içinde yol için, giyinme için zamanlarını sana bırakıyor. Sen artık o zamanlarda kendine göre bir şeyler yapabileceğin hakkına sahip oluyorsun."

Öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda; uygulamalı dersler açısından öğrencilerin daha fazla zamana sahip olması, görsel materyallerin ve kaynakların paylaşımının ve bunlara erişimin daha hızlı olması ve diyalog ortamının da uygun olarak sağlanabilmesi gibi özelliklerin uzaktan eğitim açısından avantaj olarak ifade edilebilmesi mümkündür. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin dezavantajlarına ilişkin görüşlerinin analizinden ortaya çıkan kategoriler Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6.**

*Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimle yürüttüğü uygulamalı derslere yönelik dezavantajlara ilişkin kategoriler*

	F
<b>Etkileşimin sınırlılığı</b>	11
<b>Ortamın uygun olmaması</b>	8
<b>Güvenilirliğin düşük olması</b>	6
<b>Maddi imkânsızlık</b>	2
<b>Teknik beceri yetersizliği</b>	1
<b>Sürekli rahatsız edilme</b>	2

Tabloda da görüldüğü gibi uzaktan eğitimin dezavantajı olarak etkileşimin sınırlılığı, ortamın uygun olmaması ve güvenilirliğin düşük olması kategorileri ön plana çıkmaktadır. En sık ifade edilen dezavantajların başında, öğretim elemanlarının uygulama yapıldığı esnada öğrenciye bire bir müdahale etme ihtiyacı hissetmesi ama bunu yapamaması gelmektedir. Öğretim elemanının ve öğrencinin çalışma ortamında yaşadığı yetersizlikler ve maddi imkânsızlıklar, uzaktan eğitimle verilen uygulamalı derslerde yaşanan problemler arasında önemli bir yer tutmaktadır.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin dezavantajlarıyla ilgili görüşlerinden seçilen örnek alıntılar aşağıda verilmiştir:

K1: "Bir de ortam da uygun olması gerekiyor. Misal öğrencilerin ortamları da uygun değil."

K2: "En önemli dezavantajı öğrenciyi çalışırken görememek. Mesela öğrenci bize eskiz gösteriyor ama nereden bileceğiz onun yaptığını? Videoda çekiyor gösteriyor ama güvenemiyorsun..."

K3: "... öğrencinin interneti yok mesela, giremiyor. Birkaç öğrencim köyde yaşıyor ve bu yüzden her şeyden mahrum. Tuvale boyaya ulaşamıyor internet üzerinden ulaşmaya çalışıyor o da onun için sıkıntı."

K8: "Benim açımdan; artık online sistem olduğu için bir mesai sistemi kalmadı. Bu özel şirketlerin patronlarının hani çalışanlarını "pc başındadır nasılsa" diyerek her saat arayıp "şunu bunu yaptın mı" demesi bir süre gündemde vardı, o patronların yaptığını öğrenciler de bize yapma durumundalar."

Üniversitelerin bulunduğu il merkezlerinde bu malzemelere erişim taşra yerleşimlerine göre daha kolay olduğundan, uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi sürecinde taşrada yaşayan öğrencilerin malzemeye erişim problemleri yaşamaları kaçınılmazdır. Özellikle uygulamalı derslerde öğrencilerin yaşadığı materyal ve ortam sıkıntıları, öğrencilerin eğitim süreçlerine doğrudan olumsuz etki yapmaktadır. Bu da malzeme erişimi konusunu en önemli dezavantajlardan biri haline getirmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimde teslim edilen çalışmaların öğrenci tarafından yapılıp yapılmadığı konusu da, uzaktan eğitimdeki güvenilirlik sorununun en önemli nedenlerinden birisidir.

Görüşme yapılan dokuz öğretim elemanının kendilerine yöneltilen 9. soruya verdiği yanıtlar sonucunda ortaya çıkan kod ve kategoriler Tablo 7'de listelenmiştir.

**Tablo 7.**

*Öğretim elemanlarının uygulamalı derslerde yüz yüze ya da uzaktan eğitimi tercihleri*

	F
<b>Yüz yüze eğitim</b>	8
<b>Hibrit eğitim</b>	2

9. soruya verdiği yanıtlar sonucunda ortaya çıkan kod ve kategoriler Tablo 8'de listelenmiştir.

**Tablo 8.**

*Öğretim elemanlarının uygulamalı derslerde yüz yüze eğitimi tercih nedenleri*

	F
<b>Etkileşim sınırlılığı</b>	5
<b>Güvenilirlik sorunu</b>	6
<b>Ortam uygunsuzluğu</b>	3

Tablo 7'de çoğu öğretim elemanının uygulamalı dersler için uzaktan eğitimi tercih etmediği ortaya çıkmaktadır. Bunun en önemli sebeplerinden ilki ise güvenilirlik problemleri yaşamak olmuştur (Tablo 8). Bunun yanında öğrenciyle bire bir iletişim kurma ihtiyacı, müdahale etme gereksinimi ve çalışma ortamı ile materyaller konusunda yaşanan sıkıntılar uzaktan eğitimin tercih edilememesi noktasındaki diğer önemli gerekçeleri oluşturmaktadır. İki öğretim elemanı, birinden birini tercih etmek yerine hibrit bir sistemin daha iyi olabileceği görüşünü dile getirmiştir. Bunun sebebi olarak da daha önce vurgulanan avantajlı yönlerini göstermişlerdir. Öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

K1: "Kesinlikle yüz yüze eğitimi tercih ederim. Algılama olarak, bire bir yapılan çalışmaların faydasını daha önceki yıllarda gördüğümüz için, yani şu anda hani güvenirliliği yok. Verilen çalışmalara güvenemiyorsunuz."

K3: "Ama esas problem öğrencinin imkanları olmaması. Öğrenci bunların hepsinden mahrum. Bir de bize bu bölgede gelen öğrencilerin ekonomik standardı belli. Öğrencinin interneti yok. Böyle bu şartlarda uzaktan eğitimle çalışmak arzu edilmiyor."

K8: "Birinden birini tercih etmek istemezdim, her ikisinin hibrit biçimde gerektiği noktalarda kullanılabilceği esnek bir yapı olmasını isterim ben. Birinden birini seçmemiz bence gerekememeli. Bunun da onun da avantajları var çünkü."

#### 4. TARTIŞMA ve YORUM

Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde sorumlu oldukları derslere hazırlanış süreçleri, derslerde kullandıkları materyaller, dersleri yürütme ve değerlendirme biçimleri, uzaktan eğitim platformunda güvenilirliğe yönelik aldıkları önlemler ve uygulamalı dersler bağlamında uzaktan eğitime yönelik görüşleri gibi konularda veri içermektedir. Araştırmanın bu bölümünde, tablolarda paylaşılmış olan kategorilere ve bulgulara yönelik yorumlar paylaşılacaktır.

Analizler sonucunda ortaya çıkan ve Tablo 2’de verilen kategoriler, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimle yürüttükleri derslere hazırlanırken pek çok yönetime başvurduğunu, çeşitli materyaller hazırladıklarını, özellikle sunum ve video gibi görsel ağırlıklı anlatım materyallerine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Buyurgan ve Demirel de uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı sanat derslerine yönelik akademisyen görüşleri üzerine yapmış oldukları çalışmada, akademisyenlerin öğrenci başarısını arttırmak ve derslerde istenilen verimliliğin sağlanmasına yardımcı olmak amacıyla ders içeriklerini farklı materyal, yöntem ve tekniklerle zenginleştirdiklerini ve dersin içeriğine uygun eğitim etkinlikleri hazırladıklarını söylemişlerdir (2022, s. 610). Kara ise, uzaktan eğitimdeki çevrimiçi uygulamalar bağlamında sanal ortamın rahatlıkla bir çeşit arşive dönüştürülebileceğinin anlaşıldığını söylemektedir (2022, s. 33). Uzaktan eğitimdeki uygulamalı dersler için yapılan ön hazırlıkların çoğunluğu (video ve görsel kaynağı oluşturma, metin kaynakları hazırlama, sunum hazırlama, uygulama materyalleri hazırlama) yüz yüze eğitim esnasında da öğretim elemanları tarafından yapılmaktadır. Ancak uzaktan eğitimde sınıf/atölye etkileşimi olmadığından, özellikle görsel/işitsel materyallerin önemi artmaktadır. Veriler ışığında, akademisyenlerin bu durumun farkında olarak dersleri için ön hazırlıklarını yapmaya ve anlatımlarını çeşitlendirmeye gayret gösterdikleri sonucunun ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Araştırma bulgularına göre, uzaktan eğitim yoluyla verilen uygulamalı derslerde konu anlatımıyla birlikte uygulamalı anlatım, tartışma, örnek gösterme ve yüz yüze eğitimin de önemli bir etkinliği olan öğrenci çalışmalarının analizi, uygulamalı derslerin iyi bir şekilde aktarılabilmesi için tercih edilen önemli öğretim teknikleri olarak ön plana çıkmaktadır (bkz. Tablo 3). Bunun yanında, derslerde yer yer iletişim problemleri yaşanıyor olması öğretim elemanları tarafından aktarılan bir başka durum olarak göze çarpmaktadır. Çizim içerikli derslerde [...] dersin tamamının uzaktan eğitim modeliyle yürütülmesinin öğretmen için zor olacağı düşünüldüğünde (Kahraman, 2020, s. 55), bu durumun uzaktan eğitimle verilen uygulamalı dersler için olağan bir durum olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 4’te ve Tablo 5’te paylaşılan kategorilere bakıldığında, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde işledikleri uygulamalı derslerde, dersi yüz yüze işlerken kullanılan yöntemler paralelinde yöntemler kullanarak işledikleri ve değerlendirdikleri görülmektedir. Ön hazırlıklar, eskiz ve uygulama çalışmaları, haftalık ve/veya dönemlik çalışma teslim süreleri, sürecin ve çalışmanın niteliğinin değerlendirilmesi gibi uygulamaların sanat eğitimi sürecinin önemli parçaları olduğu düşünüldüğünde; aynı uygulama aşamalarının uzaktan eğitimde de izleniyor olması, öğretim elemanlarının sanal ortamda verdikleri uygulamalı derslerde yüz yüze eğitime paralel bir ders planı yaptıklarını göstermektedir.

Tablo 6’da verilen kategoriler, uzaktan eğitime yönelik dezavantajlı görülen durumlar arasında en önemlilerinin öğrenci-öğretim elemanı arasındaki etkileşimin sınırlılığı, ders işlenen ortamların uygulamalı dersler için uygun olmaması ve sürecin getirdiği güvenilmezlik problemleridir. Uygulamalı dersler söz konusu olduğunda, atölye ve sınıf içi etkileşim hem öğretici hem de öğrenci için önemlidir. Uzaktan eğitime yönelik yapılan çeşitli araştırmalarda; yüz yüze etkileşim, sınıf içi etkileşim ve geribildirim olmaması veya sınırlı olması (Mollaoğlu, 2021, s. 438), öğretim elemanı tarafından yeterli dönütler verilmemesi (Şahin ve Dinç Altun, 2023, s. 53), fotoğraf gibi materyaller üzerinden alınan dönütlerin sağlıklı olamaması ve uygulama sürecinde öğrenciyi doğrudan gözleme imkanının olmaması gibi durumlar (Erim, 2021) hem akademisyenler hem de öğrenciler tarafından aktarılmıştır. Aktarılanlar ve bu araştırma bağlamında

toplanan veriler doğrultusunda, uygulamalı dersler kapsamında sınıf içi öğretici/öğrenci etkileşiminin uygulamalı derslerde çok önemli olduğunu ve uzaktan eğitim sürecinde bu etkileşimin olmayışının eğitim sürecini olumsuz etkilediğini söyleyebilmek mümkündür.

Uzaktan eğitime yönelik yaptıkları araştırmada Karadağ ve Yücel, araştırma örneklemindeki lisans öğrencilerinin yüzde 37'sinin internet bağlantısına sahip olmadığını, üçte birinin ise bilgisayar ve tabletinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır (2020, s. 190). Mollaoğlu, yaptığı araştırmada örneklemine dahil ettiği uzaktan eğitim gören resim iş eğitimi öğrencilerinin yaklaşık yarısının köyde ve ilçede uzaktan eğitimi sürdürmeye çalıştığını, öğretim elemanının dijital ortama yüklediği ders notlarından asenkron olarak yararlandıklarını ve öğrencilerin büyük bir kısmının dersleri cep telefonlarından takip ettiklerini tespit etmiştir (2021, s. 438). Bu araştırmalar, çalışma ortamındaki yetersizlik ve maddi imkansızlıkla ilgili öğretim elemanı görüşlerini doğrular niteliktedir. Ayrıca bir öğretim elemanı, mesai saati kavramının ortadan kalkmasının getirdiği durumlardan bahsetmiştir. Yüz yüze eğitimde mesai saatleri dahilinde gerçekleştirilen uygulamaların, uzaktan eğitimde mesai saatleri dışında –ve hatta kimi zaman geç saatlerde- gerçekleştirilebiliyor olmasının, kimi öğretim elemanı açısından olumsuz bir durum olarak görüldüğü ifade edilebilir.

Tablo 7'de verilen kategoriler ve tartışma bölümünde ele alınan konular, güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde uzaktan eğitim yoluyla uygulamalı ders vermenin gerek ortam gerek güvenilirlik sorunları, gerekse sınırlı etkileşim sebebiyle öğretim elemanları tarafından tercih edilmediğini göstermektedir. Öğretim elemanları, uzaktan eğitim ortamının sunduğu kimi olanakların da yüz yüze eğitime entegre edilerek hibrit bir eğitim modelinin uygulanmasının faydalı olacağını belirtmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde çeşitli iletişim kanallarının kullanılabilme imkânının olması hem akademisyenler hem de öğrenciler için bir avantaj olmuştur. Gerektiği takdirde ders saatleri dışında da akademisyenler öğrencileriyle bu kanallar vasıtasıyla iletişimlerini sürdürebilmişlerdir (Buyurgan ve Demirel, 2022, s. 611). Ancak yine de bu durumun, sınıf içi etkileşimin hiç olmaması sebebiyle geribildirim ve etkileşimin yeterli olarak sağlanabilmesi noktasında tek başına yeterli olmadığını söyleyebiliriz. Kimi öğrencilerin çalışma ortamının yetersiz ya da uygunsuz olması da, uzaktan eğitimdeki uygulamaları doğrudan etkilemiş, öğretim elemanlarının bu dersler kapsamında tek başına uzaktan eğitimi yeterli bulmamalarını sağlamıştır. Bazı öğretim elemanları da, öğrencilerin yaptığı çalışmaların kendilerine ait olup olmaması, ya da öğrencilerin canlı derste bulunduğu halde derse katılıp katılmadığından emin olunamaması gibi sorunlar dolayısıyla uzaktan eğitimin atölye dersleri için uygun bir yöntem olmadığını söylemişlerdir. Bütün bu görüşler doğrultusunda katılımcı öğretim elemanlarının çoğunluğu, uygulamalı dersler kapsamında uzaktan eğitimi tek başına yeterli bulmadığını ifade etmiştir. Bu durumun, uzaktan eğitim platformlarında uygulamalı dersler kapsamında etkileşimin ve güvenilirliğin artırılmasına yönelik imkânların artırılması, üniversitelerin bu konuda gerekli adımlar atması gerektiği sonucunu ortaya çıkardığını söyleyebilmek mümkündür. Bunun yanında, mevcut internet altyapısının uzaktan eğitim bağlamında herkes için aynı oranda erişilebilir olmadığını, bunun da eğitimde eşitsizliğe neden olduğunu söyleyebiliriz.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'ne bağlı Resim-İş Öğretmenliği programında uygulamalı dersler veren öğretim elemanı ve öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular; uzaktan eğitimin, uygulamalı dersler söz konusu olduğunda tercih edilmediğini ve pek çok problemi beraberinde getirdiğini göstermektedir. Öğretim elemanları derslerine tıpkı bire bir eğitim sürecinde olduğu gibi hazırlanmalarına, dersleri pek çok materyal kullanarak işlemelerine ve değerlendirmelerini ödev, proje, videolu anlatım gibi pek çok kritere göre yapmalarına rağmen; başta güvenilirlik sorunu olmak üzere, ortamlarının uygun olmaması, internetle ilgili problemler yaşayabilme ve öğrenciye anında müdahale edememe gibi pek çok problemle de karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğretim elemanlarının yanında öğrenciler de resim-iş eğitimi alanı ve uygulamalı dersler söz konusu olduğunda uzaktan eğitimi uygun görmediklerini belirtmişlerdir (Mollaoğlu, 2021). Öğretim elemanlarının, öğrencilerin derse katılıp katılmadıkları konusunda endişe duyma, teslim edilen ödevin öğrenci tarafından yapıp yapılmadığına yönelik duydukları güvensizlik gibi



konular, ortak olarak kaygı duyulan güvenilirlik unsurlarını oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yaşamış oldukları ortam ve materyal yetersizlikleri gibi sorunlar, uygulama derslerinin işlenmesi ve tamamlanması noktasında problem yaratmaktadır.

Bunun yanında öğrencinin kendi ortamında rahat çalışabilmesi, materyal ve doküman paylaşımı, dersleri tekrar edebilme gibi durumlar öğretim elemanları tarafından uzaktan eğitim sürecinin getirmiş olduğu avantajlar olarak belirtilmiştir. Kimi öğretim elemanları bu gibi avantajları dolayısıyla yalnızca yüz yüze eğitimden ziyade, hibrit bir (uzaktan + yüz yüze) eğitim modelinin daha faydalı olabileceğini dile getirmiştir. Dolayısıyla uzaktan eğitimin, ilgili programda yürütülen uygulamalı dersler noktasında öğretim elemanları ve öğrenciler açısından önemli ölçüde dezavantajlı olduğu ve eşitsizlik durumu yarattığı söylenilebilir. Ancak uzaktan eğitim sisteminin getirmiş olduğu bir takım avantaj ve yeniliklerin de-ilerleyen dönemde eğitim sistemine entegre olabileceği, hatta hibrit bir eğitim modeliyle ilgili programın uygulamalı derslerinin veriminin artırılabilmesi de göz ardı edilmemelidir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine ve sistemin getirdiği yeniliklere uyum sağlamaları, gelecekte bu sistemin –kısmen de olsa– sürekli olarak kullanılabilmesi ihtimali gözletildiğinde büyük bir önem taşımaktadır.

Bu araştırmada, pandemi sürecinde uzaktan eğitimle uygulamalı dersler veren 3 adet üniversiteden 9 adet öğretim elemanının bu dersler bağlamında uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Bu durum, çalışma için bir sınırlılıktır. Farklı üniversitelerden, farklı ve daha fazla öğretim elemanı bu araştırmanın yapılması, genellenebilirlik açısından önemlidir. Araştırmaya katılımcılara ait yaş, eğitim durumu, çalışılan üniversite gibi demografik veriler dahil edilmemiştir. Bu konuya yönelik yapılacak çalışmalarda bu verilerin de dahil edilmesinin, farklı sonuçlar elde edebilme ihtimalini ortaya çıkartabileceği düşünülmektedir.

Aşağıda, ortaya çıkan sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler verilmiştir:

- Sanat eğitimi alanındaki uygulamalı dersler kapsamında uzaktan eğitim dahilinde yaşanan öğrenci-öğretici etkileşimi probleminin giderilmesine yönelik, uzaktan eğitim sistemleri kapsamında etkileşim odaklı alt uygulamalar geliştirilebilir. Canlı dersler bağlamında sürdürülebilir bir etkileşim imkânının olmasının, öğretim elemanlarının güvenilirlik sorunlarının kısmen çözülmesine de yardımcı olacağı düşünülmektedir.
- Taşrada yaşayan öğrencilerin yaşadıkları internet bağlantı problemlerinin giderilmesi adına, ülke genelinde internet altyapısına yönelik geliştirme çalışmalarının yapılması önemlidir. Bunun yanında, maddi yetersizlik dolayısıyla uzaktan eğitimden yararlanamayan öğrenciler için üniversiteler ve yerel yönetimler tarafından gerekli desteklerin sağlanması, sağlanıyorsa sürekliliğinin desteklenmesi gerekmektedir.
- Öğretim elemanlarının, uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri yazılı, görsel ve işitsel materyal paylaşımını ve ders dışı etkileşimlerini yüz yüze eğitim süreçlerine entegre etmesi, yüz yüze eğitimin de hibrit bir şekilde ilerleyebilmesi ve daha verimli olabilmesi açısından önemlidir.

## Kaynakça/Reference

- Akyürek, M.İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-9.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Buyurgan, S. ve Demirel, İ.N. (2022). Uzaktan eğitim öğretim sürecinde uygulamalı sanat derslerine yönelik akademisyen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 585-620.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406.
- Erim, G. (2021). Görsel Sanatlar Eğitiminin Uzaktan Uygulamalı Dersleri. *Medeniyet Sanat - İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 7 (2), s.178-189.
- İzci, E., Göktaş, Ö., Şad, N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yeterlilik alguları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 37-57.
- Kahraman, M.E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat - İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 6(1), 44-56.
- Kara, C. (2022). Uzaktan Eğitim Avantajlarının Pandemi Sonrası Uygulamalı Grafik Tasarım Derslerine Entegrasyonu. *Journal of Open Learning and Distance Education (JOLDE)*. 1(1),18-34.
- Karadağ, E., Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2),181–192.
- Mollaoğlu, S. (2021). Bir üniversitenin resim-iş eğitimi öğrencilerinin Covid-19 pandemi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 431-443.
- Özdoğan, A.Ç., Berkant, H.G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49, 13-43.
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122.
- Serçemli, M., Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Şahin, A. & Dinç Altun, Z. (2023). Resim-iş öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı derslerin ölçme değerlendirmesine ilişkin görüşleri. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 7(1), 47-59.
- Telli Yamamoto, G., Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Türnüklü, D. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 24(24), 543-559.

- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Basım). Seçkin.
- Zan, N., Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan Edebiyat Fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Turkish Studies*, 15(4), 1367-1394.



## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Distance education is a modern and effective way of learning that allows for education to continue despite the physical distance between the lecturer and student. Telli Yamamoto & Altun's definition of distance education is particularly relevant in today's world: "Distance education is a contemporary and efficient way of learning that includes specialities like it can be present independent from time and space, can be used 7/24, can be updated and enables adding different technologies in education, and gives opportunity to the users about configuring to educational materials flexibly and properly" (2020, 30). In summary, distance education allows for learning that is independent of time and space, continuously updated, and utilizes different technologies.

The COVID-19 pandemic has made distance education even more crucial. With the need to stay at home, societies have been forced to socialize, work and educate themselves remotely. This has led to the establishment of new distance education platforms and the use of various technological tools such as educational videos, slideshows, documents, images, live lessons, and lesson repeats. All levels of education, from elementary to university, have been affected.

There have been both positive and negative effects of distance education. Positive effects include the ability to learn independently of time and space, the ability to repeat lessons, protection from the spread of viruses and illnesses, and increased awareness of educational technologies (Özdoğan & Berkant, 2020, 36). However, there have also been negative effects such as the unpreparedness of educational establishments for online methods, insufficient internet connections and digital hardware, and inconvenient learning environments for students.

The impact of distance education has been felt in both theoretical and practical lessons, particularly in fields that require ateliers and laboratories. The fields of health, engineering, and art education have been particularly affected. This research focuses on art education and aims to determine the experiences of lecturers who are teaching applied lessons in distance education. The goal is to find solutions to enhance applied lessons in the distance education system.

### 2. METHOD

The research design utilized in this study was phenomenology, which falls under the category of qualitative research designs. To collect data, a meeting method was employed where 9 lecturers from fine arts education departments in universities were interviewed. These lecturers specialize in various practices such as drawing, graphic design, painting, among others. The meetings were conducted through Google Meet and/or Zoom and were recorded for analysis. Subsequently, the records were carefully examined.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

To evaluate the positive and negative aspects of distance education for lecturers teaching applied courses, we surveyed nine lecturers from three different universities with nine questions. The responses were divided into three categories: *the lecturers' experiences with distance education, their teaching methods for distance education, and their thoughts on distance education*. All nine lecturers began teaching distance education courses during the pandemic, covering theoretical, applied, and atelier lessons using digital resources such as slideshows and videos. During online lessons, the lecturers preferred visual examples, verbal lecturing, and practical exercises. Homework was assigned for applied courses with weekly or seasonal durations, and evaluated based on the creation process and final work.

When asked about the downsides of distance education, lecturers cited limited interaction, inadequate learning spaces, and low reliability. However, some lecturers also mentioned the ease of adapting to the

digital environment, the ability to share materials, and the cost savings for both lecturers and students as positive aspects. When asked which they preferred, formal or distance education, almost all lecturers chose formal education, while two preferred a hybrid model.

The study showed that lecturers teaching applied courses in art education programs are not keen on the distance/online education system due to various challenges. Despite their preparations, use of materials, and evaluation methods, they still face issues such as inadequate learning spaces, internet connection speeds, and low reliability. Lecturers also expressed concerns regarding students' active participation and the authenticity of submitted homework. However, some lecturers preferred the hybrid education model due to the convenience of the workspace, instant course material sharing, and repeatable course structure.

In conclusion, distance education has both advantages and disadvantages for lecturers and students in applied courses, resulting in inequality among students. Nonetheless, the implementation of new methods and opportunities can improve distance education and be integrated into formal education. With the possibility of a new hybrid education model in the future, it is essential for lecturers to adapt to the new opportunities and requirements of distance/online education.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 20/05/2022-397900

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Cihangir Eker: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma. (%60)

Meral Atıcı: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. (%40)

## DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI (ACKNOWLEDGEMENT)

Araştırma formunda kullanılan görüşme formu'nun oluşturulmasında yapmış oldukları katkılardan ötürü Arş. Gör. Ahmet Togay ve Arş. Gör. Murat Tuncer'e teşekkürlerimizi sunuyoruz.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı, ya da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2023, 23(4), 1638–1665 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1212920>

### Bilimsel Akıl Yürütme Temelli Eğitim Etkinliklerinin 4 ve 5 Yaş Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerilerine Etkisi

The Effect of Scientific Reasoning Based Educational Activities on Perspective Taking Skills of 4-5  
Years Old Children

Zeynep Merve ŞAHİN<sup>1</sup> , Nisa BAŞARA BAYDİLEK<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 01.12.2022 Kabul Tarihi (Accepted): 09.10.2023 Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu çalışma bilimsel akıl yürütme temelli eğitim etkinliklerinin 4 ve 5 yaş çocuklarının bakış açısı alma becerilerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT), araştırmacı tarafından hazırlanan bilimsel akıl yürütme derecelendirme envanteri ve kişisel bilgi formu ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde Wilcoxon İşaretili Sralar testi, Mann Whitney U testi kullanılmıştır. 4 yaş grubunda 40 çocuk, 5 yaş grubunda 53 çocukla çalışılmıştır. Deney grubuyla 8 hafta boyunca haftada 2 gün çalışılmıştır. Plasebo grubundaki çocuklarla etkileşime girmek amacıyla masal saatinde ve öğretmenin belirlediği etkinliklere katılım sağlanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın sonucuna göre 4 yaş deney grubundaki ve 5 yaş deney grubundaki çocukların ÇBT ön test-son test puanları arasında algısal bakış açısı (perspektif) alma, duygusal bakış açısı alma, bilişsel bakış açısı alma ve test toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Ayrıca her iki yaş grubunun deney ve plasebo gruplarındaki ikili ölçümde ve deney ve kontrol gruplarındaki ikili ölçümde deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir ( $p<0,05$ ). 4 yaş deney grubundaki ve 5 yaş deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Alternatif bakış açılarının geliştirilmesinin bilimsel akıl yürütme temelli eğitim etkinlikleriyle mümkün olabileceği bu çalışmanın sonucunda bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Bilimsel akıl yürütme, bakış açısı alma, okul öncesi eğitim

&

**Abstract:** This study was carried out to examine the effects of scientific reasoning-based educational activities on the perspective taking skills of 4 and 5 year old children. In the research, quasi-experimental design with pretest-posttest control group was preferred among the quantitative research designs. Data were collected with the Perspective Taking Test (CBT) for children, scientific reasoning rating inventory and personal information form prepared by the researcher. Wilcoxon Signed Ranks test and Mann Whitney U test were used in the analysis of the data. 40 children in the age group of 4 and 53 children in the age group of 5 were studied. The experimental group was studied 2 days a week for 8 weeks. In order to interact with the children in the placebo group, participation was ensured during the fairy tale hour and in the activities determined by the teacher. No intervention was made in the control group. According to the results of the study, it was determined that there was a statistically significant difference between the MCT pretest-posttest scores of the children in the 4-year-old experimental group and the 5-year-old experimental group in their perceptual perspective, emotional perspective, cognitive perspective and test total scores ( $p<0,05$ ). In addition, it was observed that there was a statistically significant difference in favor of the experimental groups in the double measurement of both age groups in the experimental and placebo groups and the double measurement in the experimental and control groups ( $p<0,05$ ). It was determined that there was no statistically significant difference between the posttest and retention test scores of the children in the 4-year-old experimental group and 5-year-old experimental group ( $p>0,05$ ). As a result of this study, it was found that the development of alternative perspectives could be possible with scientific reasoning-based educational activities.

**Key Words:** Scientific reasoning, perspective taking, preschool education

**Atıf/Cite as:** Şahin, Z.M. & Başara Baydilek, N. (2023). Bilimsel Akıl Yürütme Temelli Eğitim Etkinliklerinin 4 ve 5 Yaş Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerilerine Etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4),1638-1665 doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1212920

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt>. **Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Zeynep Merve Şahin, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, zeymersah@gmail.com, 0000-0001-6800-8760.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi Nisa Başara Baydilek, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, nisa.basara@adu.edu.tr, 0000-0003-4698-1361.

## 1. GİRİŞ

İnsanlar yaratılıştan itibaren bilinmeyen birçok olay ve durum karşısında merak duyarlar. Bu merakları akabinde sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönelirler (Ergün, 2009). Çocuklar da tıpkı yetişkinler gibi bilmedikleri ve öğrenmek istedikleri olaylar karşısında meraklarını gizleyemezler (Çüçen, 2012). Kendi dünyalarını keşfetme ihtiyacında olan çocuklar (Beeley, 2016) etkin olmalarını sağlayan güç, yani merak (Montessori, 2016; Bredekamp, 2015) sayesinde oluşturdukları sorularla, bilimsel soru sormayı öğrenmeye de adım atarlar (Gerde, Schachter & Wasik, 2013). Bu şekilde günlük yaşam içerisinde farkında olmadan birçok bilimsel aktivitede bulunup bilim içerikli öğrenmeler gerçekleştiren çocuklar (Kuru & Akman, 2017) uygun ortamlar sağlandığında doğal olarak gelen sorgulama yeteneklerini kullanarak; sorular sorarlar, planlar yaparlar, hipotezler kurarlar, araçlar kullanırlar, sonuçlar çıkarırlar ve çıkardıkları sonuçları açıklayabilirler (Fridman, Eden & Spektor Levy, 2020), yani bilimsel düşünmeyi gerçekleştirebilirler. Bilimsel düşünme en genel kapsamda bilgiyi aramak olarak nitelendirilmektedir ve teorilerin yeniden yapılandırılmasını içeren bilimsel akıl yürütmenin de temelini oluşturduğu söylenebilir (Kuhn Goswami, 2002).

Çocuklar “neden” ve “nasıl” gibi sorulara günlük hayatlarında akıl yürütmektedirler. Bu akıl yürütme becerileri ise çocukların bilim alanlarına yönelik bilgi edinmelerinde önem kazanmaktadır ve bilimsel akıl yürütme becerilerini kullanmakta oldukları söylenebilir. Bilimsel akıl yürütme hipotezlerin ya da teorilerin üretilip test edilmesinde ve gözden geçirilmesinde, sorgulama çalışmalarıyla bilgi edinme ve bilgilerdeki değişiklikleri kapsayan problem çözme ve akıl yürütme süreçlerini içerir (Morris, Croker, Zimmerman & Masnick, 2012). Okul öncesi dönemde yer alan çocuklarla bilimsel akıl yürütme becerilerini desteklemek üzere gerçekleştirilen müdahalelerin sonucunda; çocukların açıklamada bulunma kalitelerinin arttığı (Davies, 2019), çocuklarda varsayımlar yapmanın, test etmenin, akıl yürütmenin ve el-göz koordinasyonunun geliştiği (Niekerk, 2019), çocukların değerlendirme becerilerinin geliştiği (Graaf vd., 2015), nedensel öğrenmelerinin kolaylaştığı (Legare & Lombrozo, 2014), kanıt, şema ve hipotezleri bütünleştirebilme becerilerinin arttığı (Bonawitz vd., 2012) ortaya çıkmıştır.

Zihinsel becerilerin aktif ve etkili kullanımının sağlanması için duygulardan da yararlanılması gerekmektedir ve öğrenmede bilişsel süreçle beraber çevresel/duygusal faktörlerden de etkilenildiği göz önünde bulundurulmalıdır (Şevik, 2021). Problem durumunun sosyal etkileşimlerde kurulması ise çoğu insanın farkında olmadığı bir süreçtir. Oysaki zihnin günlük yaşamda işlediği bilgiyi kullanması ile çocuk, etrafında değişen fiziksel döngüyü fark eder ve bu farkındalığı kişisel ilişkilerinde de geneller. Çocuk düşünme süreçlerini kontrollü bir şekilde kullanarak (Trawick-Smith, 2013) akıl yürütme süreçlerini hem fiziksel hem de sosyal etkileşimlerde kullanır. Çocuk kendi yaşamındaki çeşitli etkileşimlerinden kaynaklı bilgiyi işleyip duygularının da desteği ile düşünme-planlama-çözüm bulma -hedef için çalışma yetilerini kullandığı için (Goleman, 2017) duygularla akıl yürütme süreçlerinin birbiriyle etkileşim içerisinde oldukları söylenebilir.

Sosyal etkileşimler sırasında diğer insanların zihinsel yapılarını, algularını ve duygularını tahmin etmek çocukta benmerkezci davranıştan uzaklaşım kabullenilebilir sosyal etkileşimleri beraberinde getirecektir (Davis, 1983). Bir çocuğun izinsiz olarak oyuncağını alan başka bir çocuk hakkında; “O çocuk küçük, nasıl izin alacağını bilmiyor, bilseydi benden izin alarak oynardı.” sonucuna ulaşım

çocuk bu durumu deneyimlediği için neden-sonuç ilişkisine dayalı bir önerme geliştirmiştir. Bu noktada devreye giren durumlardan birisi de sosyal çatışmanın yaşanmaması için sosyal çalışmalarda önemli olan bakış açısı alma becerilerini (Usta, 2019) çocuklarda geliştirmektir. Bakış açısı alma (perspektif alma) gelişimsel bakımdan çocukta var olan bilgiyi anlama, ifade etme, kendisinden başka kişilerde var olan düşüncelere ve duygulara duyarlı olma, çevresini başka bir kişinin bakabildiği gibi algılama, diğer insanların düşüncelerinin, duygularının ve davranışlarının nedenini anlayıp bunlarla ilgili bilişsel süreçleri kullanma olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg vd., 2007; Heagle & Rehfeldt, 2006; Surtees vd., 2012). Bakış açısı alma becerileri algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı olmak üzere üç alanda incelenmektedir (Şener, 1996). Alanyazın tarandığında yurt içinde ve yurt dışında okul öncesi dönemde yer alan çocuklarla bakış açısı alma becerileri ile ilgili; oyun türlerinin, aile yapılarının, çocukların sahip oldukları davranış kalıplarının bakış açısı alma becerilerine etkisi; bakış açısı alma becerisinin görsel algı ve görsel uzamsal becerileriyle, kişiler arası problem çözme becerileriyle, empati kurma ile, zihin kuramıyla, dil becerileriyle ve bilişsel bakış açısıyla, çocukların gelişimsel özellikleriyle ilişkisi ve bakış açısı alma becerilerinin öğretilmesi üzerine çalışmalar yapıldığı (Bal, 2013; Cho, 1992; Değirmenci, 2014; Freundlieb vd., 2016; Han & Lee, 2013; Heagle & Rehfeldt 2006; Karanfilci, 2019; Malle, 2002; Mori & Cigala, 2016; Mutlu, 2020; Oğuz, 2006; Simon, 2001; Şener, 1996; Tarshis, 1981; Tian, 2019; Weil, 2006) görülmektedir.

Alan yazın taraması sonucunda duygu ve düşüncelerin ayrılmazlığını ortaya koyan çalışmalar doğrultusunda diğer bireylerin duygularının bilişsel farkındalığının sosyal iletişimi güçlendirebileceği düşünülerek bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca bilimsel akıl yürütme becerilerinin Türkiye’de okul öncesi dönem çocukları ile çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamış olması ve okul öncesi dönem çocuklarında bakış açısı alma becerilerinin bilimsel akıl yürütme becerileri ile ortak olarak çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamış olması nedeniyle bilimsel akıl yürütme temelli eğitim etkinliklerinin 4 yaş ve 5 yaş grubu çocukların bakış açısı alma becerilerine etkisinin inceleneceği bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırma bilimsel akıl yürütme temelli eğitim etkinliklerinin 4 -5 yaş grubu çocukların bakış alma becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: 4 yaş grubu ve 5 yaş grubu çocuklarıyla gerçekleştirilen bilimsel akıl yürütme temelli eğitim etkinliklerinin çocukların bakış açısı alma becerilerine etkisi nedir?

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1- 4 yaş ve 5 yaş deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki çocukların Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi’nin ön test gruplar arası puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2- 4 yaş ve 5 yaş deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi’nin ön test-son test grup içi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3- 4 yaş ve 5 yaş deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki çocukların Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi’nin son test gruplar arası puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4- 4 yaş ve 5 yaş deney gruplarındaki çocukların Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi’nin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?



5- Bilimsel akıl yürütme temelli eğitim etkinlikler sırasında 4 yaş ve 5 yaş deney gruplarındaki çocukların geçirdikleri süreçlerin bilimsel akıl yürütme temelli derecelendirme envanteri kapsamındaki değerlendirilmeleri nasıldır?

## **1.2. Araştırmanın önemi**

Çocuk bilimsel akıl yürütme becerilerini hipotez-kanıt bağlamında yaşamın her alanında kullanmaktadır. Özellikle psikososyal gelişim kuramına göre bağımsızlığı kazanmaya başlayacağı 18-24 ay sonrasında anne-baba veya sorumlu olan kişi tarafından çocuğun olabildiğince özgür bırakılması, kendini kontrol etme duygusu konusunda desteklenmesi (Senemoğlu, 2011) bilimsel akıl yürütme becerilerinin desteklenebileceği ilk adım olarak düşünülebilir. Ayrıca bağımsızlığa karşı kuşku ve utanç dönemiyle aynı yaş dönemine denk gelen psikoseksüel gelişim kuramında yer alan anal dönemde toplumun yargılarının tanınmaya başlandığı ve süperegonun gelişimi için etkili olduğu (Okay, 2020) göz önünde bulundurulduğunda çocuğun sosyal varlığını bu dönemde hissetmeye başladığı söylenebilir. Sosyal ortamlar çocuğun kendisinden başka insanların var olduğunu ve onların da bakış açılarının dikkate alınarak hareket edilmesi gerektiğini gösteren bir nevi öğretici ortamlardır. Süperegonun gelişimi insan ve toplum arasındaki ilişkinin uyumluluğunu düzenleyen güç olarak görüldüğünde ve süperegonun ihlali halinde utanç, suçluluk ve kaygı duyulup bireyi suç işlemeye teşvik ettiği göz önünde bulundurulduğunda (Yorulmaz, 2019) bireyin kendisinden başka insanların bakış açısının var olduğunu bilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. En erken dönemde kazandırılacak bakış açısı alma becerisinin çocukta kendisinden başka insanların kabulünün ve bu kabul sonrasında gösterdiği saygının, kişiler arası sosyal iletişimin güçlenmesinde önem taşıdığı düşünülmektedir.

Çocukların sosyal etkileşim sırasında karşılaştıkları problem durumlarında kendi öğrendikleri yollar genellikle otoriteye başvurma, vurma, bazı durumlarda ikna etme, bağırma, sessiz kalma gibi durumlardan oluşmaktadır (Bal, 2013). Bu tür durumlarda çocuğa iletişim yeteneğinin, bakış açısı alma becerilerinin ve problem durumuna yönelik hipotez-kanıt-test etme bağlamında düşünme eyleminin öğretilmesiyle kendi problem durumlarıyla başa çıkacak çocuklar yetiştirilmesinin sağlanacağı düşünülmektedir.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın modeli**

4 yaş grubu ve 5 yaş grubu çocuklarıyla gerçekleştirilen bilimsel akıl yürütme temelli eğitim etkinliklerinin çocukların bakış açısı alma becerilerine etkisini ortaya koymak üzere yapılan bu araştırma nicel araştırma modeli kapsamında yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu eşleştirilmiş desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Yarı deneysel desen araştırmacı tarafından öncesinde belirlenen gruplardan rastgele kontrol ve deney grubu seçmeyi, kontrol ve deney gruplarına ön test yapılmasını, deney grubuna uygulama yapılmasını, uygulama sonrası hem deney hem de kontrol grubuna son test, gerekli görülürse kalıcılık testi yapmayı içerir (Çepni, 2010). Eşleştirilmiş yarı deneysel desende grupların birbirilerine belli özellikler açısından benzemesi (cinsiyet, dil, yaş gibi) ile eşleşme gerçekleştirilip denek çiftleri oluşturulur (Büyüköztürk vd., 2020). Eşleştirilmiş yarı deneysel desende gerçekleştirilen bu araştırmanın bağımsız değişkeni bilimsel akıl yürütme temelli eğitim etkinlikleri

iken araştırmanın bağımlı değişkeni çocukların bakış açısı alma becerileridir. Aşağıdaki tabloda araştırmanın modeli gösterilmiştir:

**Tablo 1**  
*Araştırmanın modeli*

Grup	Ön test (Ö)	İşlem	Son test (S)	Kalıcılık (K)
<b>Deney (D)</b> 4 ve 5 yaş	Ö-D ÇBT (Bağımlı Değişken)	Bilimsel Akıl Yürütme Temelli Eğitim Etkinlikleri	S-D ÇBT (Bağımlı Değişken)	K-D ÇBT (Bağımlı Değişken)
<b>Kontrol (K)</b> 4 ve 5 yaş	Ö-K ÇBT (Bağımlı Değişken)	Rutin Uygulama	S-K ÇBT (Bağımlı Değişken)	
<b>Plasebo (P)</b> 4 ve 5 yaş	Ö-P ÇBT (Bağımlı Değişken)	Araştırmacı Katımlı Rutin Uygulama	S-P ÇBT (Bağımlı Değişken)	

Tablo 1’de görüldüğü gibi 4 yaş grubu ve 5 yaş grubu için ayrı ayrı belirlenen deney, kontrol ve plasebo grupları oluşturulmuş, 6 farklı grupta ön testler uygulanmış, daha sonra işleme geçilmiş ve işlemler sonrasında gruplara son testler uygulanmıştır. Son olarak ise deney gruplarına kalıcılık testi uygulanmıştır.

## 2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada kullanılan eşleştirilmiş yarı deneysel desende grupların birbirilerine belli özellikler açısından benzemesi (cinsiyet, dil, yaş gibi) ile eşleşme gerçekleştirilip denek çiftleri oluşturulur (Büyüköztürk, 2020). Çalışmada çocukların yaşı kritik bir değişken olduğu için (Büyüköztürk vd., 2020) eşleştirme yaş grupları üzerinden yapılmış ve ön test-son test yapılacak deney, kontrol ve plasebo grupları olarak atanacak 4 yaş ve 5 yaş sınıfları belirlenirken kura ile seçilmiş olan anaokullarındaki sınıflardan seçkisiz atama yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2020). Böylece her sınıf aynı şansa sahip olmuştur (Biçer, 2022).

Araştırmanın evrenini oluşturan Muğla ilinin Menteşe ilçesinde yer alan devlet anaokulları içerisinde kura çekilmiş ve seçkisiz atama ile deney, kontrol ve plasebo gruplarının seçileceği okullar belirlenmiştir. Çalışmada çocukların yaşı kritik bir değişken olduğu için (Büyüköztürk vd., 2020) eşleştirme yaş grupları üzerinden yapılmış ve ön test-son test yapılacak deney, kontrol ve plasebo grupları olarak atanacak sınıflar belirlenirken kura ile seçilmiş olan anaokullarındaki sınıflardan seçkisiz atama yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. 4 yaş deney grubunda 15, kontrol grubunda 14, plasebo grubunda 11; 5 yaş deney grubunda 16, kontrol grubunda 21, plasebo grubunda 16 olmak üzere 4 yaşta toplam 40, 5 yaşta toplam 53 çocukla çalışılmıştır.

## 2.3. Verilerin toplama araçları ve süreci

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Bilimsel Akıl Yürütme Derecelendirme Envanteri ve Aslan ve Köksal Akyol’un (2016) geliştirdiği Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) kullanılmıştır.



Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) 3 alt boyuttan oluşmaktadır. İlki algısal bakış açısı alma, ikincisi bilişsel bakış açısı alma ve üçüncüsü ise duygusal bakış açısı alma boyutlarıdır. Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin geliştirmesi kapsamında 3, 4 ve 5 yaş grubunda yer alan 236 çocukla çalışılmıştır. Ölçüte dayalı geçerlik hesaplanırken Köksal Akyol ve Aslan'ın (2014) geliştirdiği Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ) ve Şener'in (1996) geliştirdiği Bakış açısı alma testi (BAT) kullanılmıştır. ANOVA ile ÇBT puanlarının yaş gruplarına göre test puanlarında yapı geçerliği kapsamında hesaplanmıştır. Tukey Post Hoc Analizi sonucunda yaş arttıkça ÇBT'den aldıkları puanlarda artış olduğu ve diğer çalışmalarla da uyumlu olduğu görülmüştür. Alınan puanlar arasında yüksek ve pozitif yönde anlamlı ilişki olan testler ÇBT ile ÇEMÖ ( $r=.80$ ,  $p=.001$ ) ve ÇBT ile BAT ( $r=.73$ ,  $p=.001$ )'tır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur (Aslan ve Köksal Akyol, 2016).

Bilimsel Akıl Yürütme Derecelendirme Envanteri: Deney grubundaki çocukların etkinlik süreçlerinin ayrıntılı bir şekilde gözlemlenebilmesi için bir derecelendirme envanteri hazırlanmasına karar verilmiştir. Derecelendirme envanteri hazırlanırken bilimsel akıl yürütme becerileri ile ilgili alan yazın taranmıştır. Alan yazın taramaları çocukların üst düzey düşüncelerine ve öğrenmelerine yardımcı olmak adına zihinlerini nasıl kontrol edebileceklerini ifade eden (Trawick-Smith, 2013) Zihin Kuramı kavramını da sürece dâhil etmeye yönlendirmiştir. Aynı zamanda derecelendirme envanterinin maddelerinin hiyerarşik olarak basamaklandırılmasında revize edilen Bloom Taksonomisi'nden (Kratwohl, 2002) yararlanılmıştır. Ayrıca bu derecelendirme envanteri hazırlanırken Cora Causey'in (2016) okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel akıl yürütmelerini keşfetmeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında kullandığı maddelerden de yararlanılmıştır.

Yapılan bu araştırmalar sonucunda derecelendirme envanteri ve kazanım-gösterge taslakları alan ve dil uzmanlarının görüşlerine sunulmuş, uzmanlardan gelen öneriler envantere ve taslağa aktararak düzenleme yapılmıştır. Kazanım ve göstergeleri desteklemeye yönelik hazırlanan 16 adet bilimsel akıl yürütme etkinliği tekrar uzmanların görüşlerini almak üzere gönderilmiştir ve düzenleme önerileri kapsamında yapılandırılan etkinlikler pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulamalar 4 yaş grubunda 9 çocuk ve 5 yaş grubunda ise 11 çocuk olmak üzere toplam 20 çocukla 2 haftalık sürede tamamlanmıştır. Bu sürede alınan notlarla derecelendirme envanterindeki maddeler ve etkinlikler tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiş, etkinlikler ve derecelendirme envanteri son şeklini alarak uygulama yapmaya hazır hale getirilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan bilimsel akıl yürütme derecelendirme envanterinde çocukların geçirdikleri sürecin sistematik şekilde gözlemlenmesini ve çocukların süreci değerlendirmelerini sağlayan sorular yer almaktadır. Derecelendirme envanteri her etkinlikte her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur. 21 madde içeren derecelendirme envanteri her etkinlik sonunda uygulanırken çocukların bireysel cevapları dinlenerek doldurulmuş olup her 7 madde sonrasında odaklanmalarının artması hedeflenerek çocuklarla oyun etkinliği yapılmıştır. Etkinlik sırasında bilimsel akıl yürütme becerilerinin ne derece kullanıldığının belirlenmesi için envanterde puanlama sütunu ve araştırmacının kendi gözlemlerini aktarabilmesi için not sütunu bulunmaktadır. Konuya ilgi gösterilmemesi, konu ile bağlantısı olmayan farklı bir açıklama yapılması ve kavram yanlışlarında 0; başka bir çocuktan duyup ifade edilmesi ve yetişkin desteğine her aşamada ihtiyaç duyulması durumunda 1; tam açıklama yapılması, konu ile ilgili ama eksik olan açıklama yapılması, gidiş yolunun doğru olması fakat kendini ifade etmekte güçlük yaşadığı durumlarda 2

puanlanması yapılmıştır. Puanlama sürecinde çocuklara herhangi bir müdahalede veya yönlendirmede bulunulmamıştır. Derecelendirme envanterindeki maddelerin kapsamı şu şekildedir: 1., 2., 3., 7., 11., 12. ve 8. maddeler problem durumunu açıklama, ifade etme, problem durumuyla ilgili fikirlerini ifade etme, problem durumunu önceki deneyimlerle ilişkilendirme, problem durumunun neden-sonuç bağlantısını kurma ve problem durumuna ilişkin değişkenleri; 4. ve 5. maddeler bir problem durumuna alınabilecek önlemleri ve problem durumunun diğer kişilere/olaylara etkisini; 6. madde bir problem durumuna yönelik daha önce denenmiş olabilecek çözümlerin değerlendirilmesini; 9. madde verilen problem durumuyla benzer başka problemlere yönelik üretilmiş çözümlerin karşılaştırılmasını; 11. ve 12. madde problem durumunun neden-sonuç bağlantısını ve problem durumundaki bir unsurun yok olması durumunu; 13. ve 14. madde problem durumunun çözümüne dair varsayımları ve çözüme dair atılabilecek adımları ifade etmeyi; 15. madde problem durumuna ilişkin çocukların ürettikleri çeşitli hipotezlerin farklı yolları deneyerek gereçlendirdikleri sürecini; 16. madde problem durumuna ilişkin geliştirilen hipotezlerin farklı yönlerinin ifade edilmesini; 18., 19. ve 20. madde problem durumuna ilişkin geliştirilen hipotezlerin geçersiz olduğu durumlarda sorun kaynağını bulma, ürettiği fikirlerin gerekçelerinin ifadesi, iki çözüm yolunu karşılaştırma içeriğini; 21. madde problem durumuna ilişkin arkadaşlarının ve kendisinin çözüm yollarını karşılaştırmayı kapsamaktadır.

Veriler toplanırken ilk evresinde 4 yaş ve 5 yaş deney, kontrol ve plasebo gruplarının bakış açısı alma becerileri ön test puanlarının hesaplanabilmesi için 4 yaş ve 5 yaş için oluşturulan tüm gruplara kurum içinde her bir çocuğa bireysel olarak Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) uygulanmıştır.

Ön test uygulamasından sonra araştırmacı 4 yaş ve 5 yaş deney gruplarına bilimsel akıl yürütme temelli eğitim etkinlikleri kapsamında hazırladığı 16 etkinlik planını, 8 hafta boyunca haftada 2 gün uygulamıştır. Ön test uygulamasından sonra araştırmacı 4 yaş ve 5 yaş plasebo gruplarında sınıfların okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları eğitim etkinlikleri (civciv sanat etkinliği, masal saati) sırasında yanında bulunmuştur ve çocuklarla etkileşime girmiştir. 4 yaş ve 5 yaş kontrol gruplarında yer alan çocuklar ise sınıf öğretmenleriyle beraber Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) kapsamında hazırlanan etkinliklerle eğitimlerine devam etmişlerdir. Süreç bitiminde son test uygulaması için ÇBT uygulanmıştır. Son test uygulamasından 4 hafta sonra ÇBT kalıcılık ölçümü için deney gruplarına tekrar uygulanmıştır.

#### 2.4. Verilerin analizi

Araştırmada çocuklarla birlikte gerçekleştirilen bilimsel akıl yürütme temelli etkinliklerin çocukların bakış açısı alma becerilerine etkisini saptanması amacıyla uygulanan Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin ön test ve son test ölçümlerine ait veriler analiz edilmiştir.

Araştırmada deney, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan çocukların ÇBT ön test ve son test sonuçları ile deney grubuna uygulanan kalıcılık testi sonuçları araştırmacı tarafından hazırlanan kayıt formuna kaydedilmiştir. Kayıt formundaki veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir.

Öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Örneklem sayısının 30'un altında kaldığı gruplarda normal dağılım gösterilmesinin düşük olasılık olduğu (Can, 2020) ve normal dağılımdan sapmalar meydana geldiği (Büyüköztürk vd., 2018) göz önünde bulundurularak yapılan analizde bu araştırmadaki verilerin normalden anlamlı sapmalar gösterdiği bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Grupların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek adına yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçlarından hareketle verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir ( $p < 0,05$ ). Normallığın karşılanmaması durumunda ve örneklem grubunda yer alan katılımcı sayılarının 30'un altında

kaldığı durumlarda nonparametrik testler uygulanır (Büyüköztürk, 2020). Bu çalışmada veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Bu araştırmada 4 ve 5 yaş gruplarında deney, kontrol ve plasebo olmak üzere 3'er grup yer aldığı için grupların ön test ölçümlerinde anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak için non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis testi ikiden fazla bağımsız grup arasında bağımlı değişken yönünden anlamlı farklılığının olup olmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Can, 2018). Kruskal-Wallis testinin parametrik testlerden t testine yakın bir etki gösterdiği kabul edilmektedir (Tutar ve Erdem, 2020).

Birbiri ile ilişkili ölçüm sonuçlarının aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmaktadır (Tutar ve Erdem, 2020). Her bir grubun yani deney, kontrol ve plasebo gruplarının ön test ve son test puanları ile deney grubunun son test-kalıcılık testi puanları arasındaki anlamlılık farklılıklarını istatistiksel olarak belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca deney-kontrol, deney-plasebo ve plasebo-kontrol gruplarının ÇBT son test puanlarını birbiriyle karşılaştırmak ve aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testi ile olası ikililer karşılaştırılmıştır (Can, 2020).

## **2.5. Araştırmanın etik izni**

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.02.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: VII

### 3. BULGULAR

Bulgular alt problemlerin sırasına göre verilmiştir.

**1- 4 yaş ve 5 yaş deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki çocukların Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin ön test gruplar arası puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?**

Tablo 2'de 4 ve 5 yaş gruplarının Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi ön test puanlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 2**

*4 ve 5 Yaş Gruplarına ait ÇBT Ön test Puanları*

Boyut	Yaş	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Mean	Std. Deviation	sd	X <sup>2</sup>	p
Toplam	4 yaş	Deney	15	25,03	5,7750	1,84651	2	7,493	,024
		Plasebo	14	22,82					
		Kontrol	11	13,82					
	5 yaş	Deney	16	36,25	6,5660	1,75969	2	9,299	,010
		Plasebo	21	21,14					
		Kontrol	16	25,44					
Algısal bakış açısı alma	4 yaş	Deney	15	24,37	1,20	,992	2	4,490	,106
		Plasebo	14	21,41					
		Kontrol	11	15,64					
	5 yaş	Deney	16	34,34	1,40	,927	2	5,745	,057
		Plasebo	21	23,34					
		Kontrol	16	24,19					
Bilişsel bakış açısı alma	4 yaş	Deney	15	22,33	,18	,385	2	1,474	,479
		Plasebo	14	18,82					
		Kontrol	11	19,86					
	5 yaş	Deney	16	29,56	,34	,553	2	1,033	,597
		Plasebo	21	25,38					
		Kontrol	16	26,29					
Duygusal bakış açısı alma	4 yaş	Deney	15	23,97	4,40	1,215	2	4,745	,479
		Plasebo	14	15,25					
		Kontrol	11	15,25					
	5 yaş	Deney	16	32,25	4,83	1,205	2	4,373	,597
		Plasebo	21	28,22					
		Kontrol	16	22,07					

Tablo 2'de yer alan Kruskal Wallis Analizi sonuçlarına bakıldığında araştırma grubunda yer alan çocukların Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Becerisi Testi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ( $p < 0,05$ ) olduğu görülmüştür. Kruskal Wallis Analizi sonuçları incelendiğinde; araştırma grubunda yer alan çocukların duygusal bakış açısı alma becerileri, algısal bakış açısı alma ve bilişsel bakış açısı alma alt boyutlarının ön testlerinde anlamlı farklılık olmadığı ( $p > 0,05$ ) saptanmıştır.

2- 4 yaş ve 5 yaş deney, plasebo ve kontrol gruplarının Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin ön test-son test grup içi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 3'te 4 ve 5 yaş deney gruplarının Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi ön test-son test grup içi puanlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3

*Deney Grubu Çocuklarının ÇBT Ön test-Son test Puanları*

Puan	Grup	Ön test-son test ölçümü	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Ön test/Son test S	Mean	Z	p
Algısal bakış açısı	4 yaş (4y)	Negatif sıralar	0	0	0	,915/	1,53/	-3,341	0,001
		Pozitif sıralar	14	7,50	105	,488	3,67		
		Fark olmayan	1						
Algısal bakış açısı	5 yaş (5y)	Negatif sıralar	0	0	0	,834/	1,81/	-3,482	,000
		Pozitif sıralar	15	8	120	,250	3,94		
		Fark olmayan	1						
Duygusal bakış açısı	4 yaş (4y)	Negatif sıralar	0	0	0	1,03/	4,73/	-3,441	0,001
		Pozitif sıralar	15	8	120	1,23	13,3		
		Fark olmayan	0						
Duygusal bakış açısı	5 yaş (5y)	Negatif sıralar	0	0	0	1,01/	5,31/	-3,541	,000
		Pozitif sıralar	16	8,50	136	,806	13,3		
		Fark olmayan	0						
Bilişsel bakış açısı	4 yaş (4y)	Negatif sıralar	0	0	0	,458/	,27/	-3,443	0,001
		Pozitif sıralar	15	8	120	,910	2,60		
		Fark olmayan	0						
Bilişsel bakış açısı	5 yaş (5y)	Negatif sıralar	0	0	0	,73/	,50/	-3,557	,000
		Pozitif sıralar	16	8,50	136	,75	3,18		
		Fark olmayan	0						
ÇBT Toplam	4 yaş (4y)	Negatif sıralar	0	0	0	1,64/	6,53/	-3,436	0,001
		Pozitif sıralar	15	8	120	2,13	19,6		
		Fark olmayan	0						
ÇBT Toplam	5 yaş (5y)	Negatif sıralar	0	0	0	1,54/	7,62/	-3,541	,000
		Pozitif sıralar	16	8,50	136	1,21	20,5		
		Fark olmayan	0						

Tablo 3'e bakıldığında; 4 yaş ve 5 yaş deney gruplarındaki çocukların ÇBT ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçlarına göre; bilimsel akıl yürütme temelli eğitim etkinlikleri uygulanan çocukların algısal bakış açısı alma (4 yaş:  $z=-3,34$ ,  $p<0,05$ ; 5 yaş:  $z=-3,48$ ,  $p<0,05$ ), duygusal bakış açısı alma (4 yaş:  $z=-3,44$ ,  $p<0,05$ ; 5 yaş:  $z=-3,54$ ,  $p<0,05$ ), bilişsel bakış açısı alma (4 yaş:  $z=-3,44$ ,  $p<0,05$ ; 5 yaş:  $z=-3,55$ ,  $p<0,05$ ) ve test toplam puanlarında (4 yaş:  $z=-3,43$ ,  $p<0,05$ ; 5 yaş:  $z=-3,54$ ,  $p<0,05$ ) ön test-son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 4'te 4 ve 5 yaş plasebo gruplarının Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi ön test-son test grup içi puanlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 4**  
*Plasebo Grubu Çocuklarının ÇBT Ön test-Son test Puanları*

Puan	Gru p	Ön test-son test ölçümü	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Ön test/Son test		Z	p
						S	Mean		
Bakış	4 yaş (4y)	Negatif sıralar	4	3,13	12,50	1,00/	1,27/	-1,414	0,157
		Pozitif sıralar	1	2,50	2,50	,539	,91		
		Fark olmayan	6						
Algısal açı	5 yaş (5y)	Negatif sıralar	0	0	0	,98/	1,19/	-2,236	0,025
		Pozitif sıralar	5	3	15	1,13	1,50		
		Fark olmayan	11						
Duygusal	4 yaş (4y)	Negatif sıralar	2	2	4	1,50/	4,64/	-1,394	0,163
		Pozitif sıralar	4	4,25	17	1,44	5,09		
		Fark olmayan	5						
	5 yaş (5y)	Negatif sıralar	3	4,50	13,50	1,06/	4,94/	-1,155	0,248
		Pozitif sıralar	6	5,25	31,50	1,32	5,19		
		Fark olmayan	7						
Bilişsel açı	4 yaş (4y)	Negatif sıralar	0	0	0	,30/	,09/ ,18	-1,000	0,317
		Pozitif sıralar	1	1	1	,40			
		Fark olmayan	10						
	5 yaş (5y)	Negatif sıralar	1	1,50	1,50	,44/4	,25/ ,25	-1,000	0,317
		Pozitif sıralar	1	1,50	1,50	4			
		Fark olmayan	14						
ÇBT Toplam	4 yaş (4y)	Negatif sıralar	3	4,67	14	1,94/	6,00/	-0,575	0,565
		Pozitif sıralar	5	4,40	22	1,53	6,18		
		Fark olmayan	3						
	5 yaş (5y)	Negatif sıralar	3	5	15	1,78/	6,37/	-1,977	0,048
		Pozitif sıralar	9	7	63	2,93	6,94		
		Fark olmayan	4						

Tablo 4'e bakıldığında; 4 ve 5 yaş plasebo gruplarındaki çocukların bakış açısı alma becerileri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçlarına göre ÇBT algısal bakış açısı alma boyutu ön test-son test ölçümleri arasında 4 yaş grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmezken ( $z=-3,43$ ,  $p>0,05$ ) 5 yaş grubunda ( $z=-3,54$ ,  $p<0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, duygusal bakış açısı alma (4 yaş:  $z=-1,39$ ,  $p>0,05$ ; 5 yaş:  $z=-1,15$ ,  $p>0,05$ ) ve bilişsel bakış açısı alma (4 yaş:  $z=-1,00$ ,  $p>0,05$ ; 5 yaş:  $z=-1,00$ ,  $p>0,05$ ) ön test-son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Test toplam puanlarında ön test-son test ölçümleri arasında 4 yaş grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmezken ( $z=-0,57$ ,  $p>0,05$ ) 5 yaş grubunda ( $z=-1,97$ ,  $p<0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 5'te 4 ve 5 yaş kontrol gruplarının Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi ön test-son test grup içi puanlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 5**

*Kontrol Grubu Çocuklarının ÇBT Ön test-Son test Puanları*

Puan	Gru p	Ön test-son test ölçümü	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Ön test/Son test S Mean	Z	p
bakış	4	Negatif sıralar	2	3	6	,975 /	-0,447	0,65
	yaş	Pozitif sıralar	3	3	9	,79/ ,86		
	(4y)	Fark olmayan	9			,770		
Algısal	5	Negatif sıralar	2	3	6	,889/	-0,447	0,65
	yaş	Pozitif sıralar	3	3	9	,784 1,24/		
	(5y)	Fark olmayan	16			1,29		
bakış	4	<b>Negatif sıralar</b>	<b>2</b>	<b>3,50</b>	<b>7</b>	<b>1,02 /</b>	<b>-1,265</b>	<b>0,20</b>
	yaş	Pozitif sıralar	5	4,20	21	<b>1,23</b>		
	(4y)	Fark olmayan	7			<b>4,14</b>		
Duygusal	5	Negatif sıralar	2	5,50	11	1,32/	-2,352	0,01
	yaş	Pozitif sıralar	10	6,70	67	1,23 4,38/		
	(5y)	Fark olmayan	9			4,86		
bakış	4	Negatif sıralar	0	0	0	,36/	-1,732	0,08
	yaş	Pozitif sıralar	3	2	6	,49		
	(4y)	Fark olmayan	11			,357		
Bilişsel	5	Negatif sıralar	1	2,50	2,50	,463/	-1,000	0,31
	yaş	Pozitif sıralar	3	2,50	7,50	,589		
	(5y)	Fark olmayan	17			,38		
ÇBT Toplam	4	Negatif sıralar	1	3	3	1,62 /	-1,930	0,05
	yaş	Pozitif sıralar	6	4,17	25	1,73		
	(4y)	Fark olmayan	7			4,78/		
ÇBT Toplam	5	Negatif sıralar	3	5	15	1,57/	-2,433	0,01
	yaş	Pozitif sıralar	11	8,18	90	1,63		
	(5y)	Fark olmayan	7			5,90/		

Tablo 5'e bakıldığında; 4 yaş ve 5 yaş kontrol gruplarındaki çocukların ÇBT ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre algısal bakış açısı alma (4 yaş:  $z=-0,44$ ,  $p>0,05$ ; 5 yaş:  $z=-0,44$ ,  $p>0,05$ ), duygusal bakış açısı alma ön test-son test ölçümleri arasında 4 yaş grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmezken ( $z=-1,26$ ,  $p>0,05$ ) 5 yaş grubunda ( $z=-2,35$ ,  $p<0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, bilişsel bakış açısı alma (4 yaş:  $z=-1,73$ ,  $p>0,05$ ; 5 yaş:  $z=-1,00$ ,  $p>0,05$ ) ve test toplam puanları 4 yaş grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmezken ( $z=-1,93$ ,  $p>0,05$ ), test toplam puanları 5 yaş grubunda ( $z=-2,43$ ,  $p<0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir.



### 3- 4 yaş ve 5 yaş deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki çocukların Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin son test gruplar arası puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 6'da 4 yaş ve 5 yaş deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi son test puanlarının Mann Whitney U testi karşılaştırmaları gösterilmektedir.

**Tablo 6**

*Deney- Kontrol 4 ve 5 Yaş Gruplarına ait ÇBT Son test Puanları*

Puan	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
<b>Algısal Bakış Açısı Alma</b>	4 yaş Deneysel	15	21,70	325	4,500	0,000
	4 yaş Kontrol	14	7,82	109		
<b>Duygusal Bakış Açısı Alma</b>	5 yaş Deneysel	16	29,22	467	4,500	0,000
	5 yaş Kontrol	21	11,21	235		
<b>Bilişsel Bakış Açısı Alma</b>	4 yaş Deneysel	15	22,00	330	0,000	0,000
	4 yaş Kontrol	14	7,50	105		
<b>Çocuklar için bakış açısı alma testi</b>	5 yaş Deneysel	16	29,50	472	0,000	0,000
	5 yaş Kontrol	21	11,00	231		
<b>Çocuklar için bakış açısı alma testi</b>	4 yaş Deneysel	15	22,00	330	0,000	0,000
	4 yaş Kontrol	14	7,50	105		
<b>Çocuklar için bakış açısı alma testi</b>	5 yaş Deneysel	16	29,50	472	0,000	0,000
	5 yaş Kontrol	21	11,00	231		

Tablo 6'ya bakıldığında; 4 yaş ve 5 yaş deney ve kontrol gruplarındaki ÇBT son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu bakış açısı alma becerilerinin test toplam puanlarında, algısal, duygusal ve bilişsel bakış açısı alma becerileri alt boyutlarında son test ölçümleri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir (4 yaş: U=4, p<0,05; U=0,000, p<0,05; U=5, p<0,05; U=0,000, p<0,05; 5 yaş: U=4, p<0,05; U=0,000, p<0,05; U=4, p<0,05; U=0,000, p<0,05).



Tablo 7’de 4 yaş ve 5 yaş deney ve plasebo gruplarındaki çocukların Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi son test puanlarının Mann Whitney U testi karşılaştırmaları gösterilmektedir.

**Tablo 7**

*Deney- Plasebo 4 ve 5 Yaş Gruplarına ait ÇBT Son test Puanları*

Puan	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
<b>Algısal Bakış Açısı Alma</b>	4 yaş Deney	15	19,00	285	0,000	0,000
	4 yaş Plasebo	11	6,00	66		
<b>Duygusal Bakış Açısı Alma</b>	5 yaş Deney	16	22,38	358	34	0,000
	5 yaş Plasebo	16	10,63	170		
<b>Bilişsel Bakış Açısı Alma</b>	4 yaş Deney	15	19,00	285	0,000	0,000
	4 yaş Plasebo	11	6,00	66		
<b>Çocuklar için bakış açısı alma testi</b>	5 yaş Deney	16	24,50	392	0,000	0,000
	5 yaş Plasebo	16	8,50	136		
<b>Çocuklar için bakış açısı alma testi</b>	4 yaş Deney	15	19,00	285	0,000	0,000
	4 yaş Plasebo	11	6,00	66		
<b>Çocuklar için bakış açısı alma testi</b>	5 yaş Deney	16	24,50	392	0,000	0,000
	5 yaş Plasebo	16	8,50	136		

Tablo 7’ye bakıldığında; 4 yaş ve 5 yaş deney ve plasebo gruplarındaki çocukların ÇBT son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre deney ve plasebo grubu test toplam puanlarında, algısal, duygusal ve bilişsel bakış açısı alma becerileri alt boyutlarında son test ölçümleri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir (4 yaş:  $U=0,000$ ,  $p<0,05$ ;  $U=0,000$ ,  $p<0,05$ ;  $U=2$ ,  $p<0,05$ ;  $U=0,000$ ,  $p<0,05$ , 5 yaş:  $U=34$ ,  $p<0,05$ ;  $U=0,000$ ,  $p<0,05$ ;  $U=2$ ,  $p<0,05$ ;  $U=0,000$ ,  $p<0,05$  ).

Tablo 8’de 4 yaş ve 5 yaş plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi son test puanlarının Mann Whitney U testi karşılaştırmaları gösterilmektedir.

**Tablo 8**

*Plasebo- Kontrol 4 ve 5 Yaş Gruplarına ait ÇBT Son test Puanları*

Puan	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
<b>Algısal Bakış Açısı Alma</b>	4 yaş Plasebo	14	12,43	174	69	0,593
	Kontrol	11	13,73	151		
<b>Duygusal Bakış Açısı Alma</b>	5 yaş Plasebo	16	19,13	306	166	0,948
	Kontrol	21	18,90	397		
<b>Bilişsel Bakış Açısı Alma</b>	4 yaş Plasebo	14	10,46	146	41	0,046
	Kontrol	11	16,23	178		
<b>Çocuklar için bakış açısı alma testi</b>	5 yaş Plasebo	16	20,38	326	146	0,479
	Kontrol	21	17,95	377		
<b>Çocuklar için bakış açısı alma testi</b>	4 yaş Plasebo	14	13,96	195	63	0,342
	Kontrol	11	11,77	129		
<b>Çocuklar için bakış açısı alma testi</b>	5 yaş Plasebo	16	18,00	288	152	0,538
	Kontrol	21	19,76	415		
<b>Çocuklar için bakış açısı alma testi</b>	4 yaş Plasebo	14	10,96	153	48	0,108
	Kontrol	11	15,59	171		
<b>Çocuklar için bakış açısı alma testi</b>	5 yaş Plasebo	16	20,22	323	148	0,542
	Kontrol	21	18,07	379		

Tablo 8’e bakıldığında; 4 yaş ve 5 yaş plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların ÇBT son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre 4 yaş grubu duygusal bakış açısı alma becerilerinde anlamlı bir fark gözlemlenirken (U= 41, p<0,05) algısal, bilişsel bakış açısı alma ve test toplam puanlarında son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmemiş (U=69, p>0,05; U=63, p>0,05; U=48, p>0,05), 5 yaş grubu test toplam puanlarında, algısal, duygusal ve bilişsel bakış açısı alma becerileri alt boyutlarında son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmemiştir (U=166, p>0,05; U=146, p>0,05; U=152, p>0,05; U=148, p>0,05).

**4- 4 yaş ve 5 yaş deney gruplarındaki çocukların Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?**

Tablo 9'da 4 yaş ve 5 yaş deney gruplarındaki çocukların Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasındaki karşılaştırmaları gösterilmiştir.

**Tablo 9**

*Deney Grubu Çocuklarının ÇBT Son test- Kalıcılık Testi Puanları*

Puan	Grup	Ön test-son test ölçümü	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Son test/Kalıcılık		Z	p
						S	Mean		
bakış	4 yaş (4y)	Negatif sıralar	2	3,50	10,50	,488/	3,67/	-1,41	0,15
		Pozitif sıralar	0	3,50	10,50	516	3,53		
		Fark olmayan	13						
Algısal açı	5 yaş (5y)	Negatif sıralar	0	0,00	0,00	,25/	3,94/	,00	1,00
		Pozitif sıralar	0	0,00	0,00	,25	3,94		
		Fark olmayan	16						
Duygusal bakış açı	4 yaş (4y)	Negatif sıralar	3	2,50	7,50	1,23/	13,3/	-1,00	0,31
		Pozitif sıralar	1	2,50	2,50	1,32	13,2		
		Fark olmayan	11						
Duygusal bakış açı	5 yaş (5y)	Negatif sıralar	1	2,50	2,50	,80/	13,3/	-1,00	0,31
		Pozitif sıralar	3	2,50	7,50	,89	13,5		
		Fark olmayan	12						
Bilişsel bakış açı	4 yaş (4y)	Negatif sıralar	2	2,00	4,00	,91/	2,60/	-0,57	0,56
		Pozitif sıralar	1	2,00	2,00	,72	2,67		
		Fark olmayan	12						
Bilişsel bakış açı	5 yaş (5y)	Negatif sıralar	3	2,00	6,00	,75/	3,18/	-1,73	0,08
		Pozitif sıralar	0	0,00	0,00	,81	3,00		
		Fark olmayan	13						
ÇBT Toplam	4 yaş (4y)	Negatif sıralar	3	3,50	10,50	2,13/	19,6/	0,00	1,000
		Pozitif sıralar	3	3,50	10,50	2,06	19,6		
		Fark olmayan	9						
ÇBT Toplam	5 yaş (5y)	Negatif sıralar	1	3,50	3,50	1,21/	20,5/	-1,63	0,10
		Pozitif sıralar	5	3,50	17,50	1,23	20,7		
		Fark olmayan	10						

Tablo 9'a bakıldığında; 4 yaş ve 5 yaş deney gruplarındaki çocukların ÇBT son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre algısal bakış açısı alma (4 yaş:  $z=-1,41$ ,  $p>0,05$ ; 5 yaş:  $z= 0,00$ ,  $p>0,05$ ), duygusal bakış açısı alma (4 yaş:  $z=-1,00$ ,  $p>0,05$ ; 5 yaş:  $z= -1,00$ ,  $p>0,05$ ), bilişsel bakış açısı alma (4 yaş:  $z=-0,57$ ,  $p>0,05$ ; 5 yaş:  $z= -1,73$ ,  $p>0,05$ ) ve test toplam puanları (4 yaş:  $z=0,00$ ,  $p>0,05$ ; 5 yaş:  $z= -1,63$ ,  $p>0,05$ ) son test-kalıcılık testi ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.

## 5. Alt Problem: Derecelendirme Envanterinden Elde Edilen Verilerin Yorumlanması

Bilimsel akıl yürütme derecelendirme envanterinde çocukların geçirdikleri sürecin sistematik şekilde gözlemlenmesini ve çocukların süreci değerlendirmelerini sağlayan sorular yer almaktadır. Derecelendirme envanterine verilen yanıtlara göre her etkinlikte her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur. Derecelendirme envanterinde yer alan kazanımlara ve göstergelere ulaşmayı hedefleyerek yapılan bu etkinlikler ile ilgili şu değerlendirmeler yapılmıştır:

Bilimsel akıl yürütme derecelendirme envanterinde yer alan problem durumlarını çocuklar ilk olarak açıklamakta ve anlamlandırmakta zorlanmışlardır. Etkinlikler ilerledikçe çocuklar problem durumlarını deneyimsel bilgilerine dayandırarak açıklamış ve zihinsel şemalarını sözel olarak aktarabilmişlerdir.

Problem durumlarına ait farkındalıklarını belirttikleri maddelerde çocukların fikirlerini belirtememesi halinde problem durumlarına yaklaştırılmış yeni sorularla çocukların tahminleri alınmıştır. Süreçte ilk olarak kişi ve diğer olaylara etkileri konusunda tahmin gerçekleştirmelerinin zor olduğu gözlemlenmiş, etkinlikler ilerledikçe çocukların tahminlerinin daha da genişlediği görülmüştür. Tahminlerin daha geniş kapsama ulaşmasıyla çocuklar birden fazla hipotez üretebilmiş ve çözümlerin etkililiği konusunda zihinsel becerilerini kullanmıştır.

Çocuklara problem durumunun çevresel etkileri hakkında sorular sorulduğunda senaryodaki karakterlerin ve olayların dışında farklı olayların da yaşanabileceğini belirtmişlerdir.

Çocuklar problem durumuna yönelik geliştirdikleri hipotezleri anlatırken hangi adımları izleyecekleri konusunda sıralı değil karmaşık cevap vermişlerdir. Bu durum çocukların sonuç odaklı düşündüklerini gösterebilir.

Derecelendirme envanteri genel olarak değerlendirildiğinde bilimsel akıl yürütme becerilerini desteklediği ve beraberinde de bakış açısı alma becerilerine de katkısı olduğu söylenebilir.

## 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada veri toplamada kullanılan Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin (ÇBT) algısal bakış açısı alma, duygusal bakış açısı alma, bilişsel bakış açısı alma boyutları bulunmakta ve test toplam puanı hesaplanabilmektedir.

Duygusal bakış açısı alma alt boyutunda 4 yaş ve 5 yaş deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların sonuçlarına bakıldığında çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerinin bilimsel akıl yürütme temelli eğitim etkinlikleri ile geliştirilebileceği söylenebilir. Araştırmada uygulanan etkinlikler sırasında çocukların yardım etme konusunda istekli oldukları gözlenmiştir. Bu durum çocukların empati becerileri de dâhil olma üzere sosyal etkileşimlerde birbirlerini destekleme konusunda gelişime açık olduklarını gösterebilir. Hinnant (2005) yaptığı çalışmada beş yaş grubundaki çocukların psikolojik yapıları ve empati becerileri arasındaki ilişkileri incelemiş ve duygusal bakış açısı alma ile empati becerilerinin geliştirilebileceğini bulmuştur.

Bilimsel akıl yürütme temelli eğitim etkinliklerinin duygusal bakış açısı alma becerilerini geliştirdiği ve duygusal bakış açısı alma becerilerinin sosyal etkileşimler-ilişkiler üzerinde etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda bilimsel akıl yürütme temelli eğitim etkinliklerinin sosyal ilişkilerde etkili olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar bakıldığında Cho (1992) okul öncesi

dönemde yer alan çocukların empati ve bakış açısı alma becerileriyle olumlu sosyal davranış arasındaki ilişkiyi incelemiş, serbest oyun zamanlarında olumlu sosyal davranışlar yaşla beraber artmıştır.

Algısal bakış açısı alma alt boyutunda 4 yaş ve 5 yaş deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların sonuçlarına bakıldığında çocukların algısal bakış açısı alma becerilerinin bilimsel akıl yürütme temelli eğitim etkinlikleri ile geliştirilebileceği söylenebilir. Bu durumda da çocukların algısal bakış açısı alma becerilerinin bilimsel akıl yürütme temelli eğitim etkinlikleri ile geliştirilebileceği söylenebilir. Tan-Niam (2014) okul öncesi dönemdeki çocuklarla yaptığı çalışmada deney grubunda yer alan okul öncesi dönemdeki çocukların algısal perspektif alma becerilerindeki performansın kontrol grubuna göre fazla olduğunu bulmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında çocukların algısal bakış açısı alma becerilerinin eğitimle beraber geliştirilebileceği ve doğal olarak 4 yaş ve 5 yaş çocuklarının eğitim verildiğinde görsel- algısal bakış açısı becerisi kazanabileceği söylenebilir. Taylor (1988) yaptığı çalışmada öncelikle çocukların bakış açılarının düzeylerini belirleyen bir çalışma gerçekleştirmiş ve ardından çocuklara, farklı kişilere ait farklı yorumlar içeren eğitim vermiştir. Eğitim sonrasında 2, 4 ve 6 yaş çocuklarının perspektif alma becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Bilişsel bakış açısı alma alt boyutunda 4 yaş ve 5 yaş deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların sonuçlarına bakıldığında çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerinin bilimsel akıl yürütme temelli eğitim etkinlikleri ile geliştirilebileceği söylenebilir. Bilimsel akıl yürütme etkinlikleri ile sağlanan bu gelişimin yalnızca bulunulan yaş dönemine ait olmadığı, bilişsel bakış açısı alma becerilerini kazanması halinde ilerleyen yaşlarda çocuğun hayatında olumlu yansımalar olacağı söylenebilir. Woodbridge (2017) anaokulundaki bilişsel perspektif alma becerilerinin 2. sınıfta yer alan çocukların bilişsel perspektif alma becerileriyle karşılaştırmasının incelendiği çalışmada anaokulundaki çocukların bilişsel becerileri yükseldikçe duygularında, konuşmalarında ve konuşmayı sürdürme becerilerinde niteliksel farklılık gösterdiği, 2. sınıftaki çocukların ise öykü yazma aktivitelerine bilişsel perspektif alma becerilerini yansıttıkları görülmüştür.

*Araştırma sürecinde çocukların bilimsel akıl yürütme derecelendirme envanteri kapsamındaki maddelere verdiği cevaplara bakıldığında aşağıda yer alan sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir:*

1., 2., 3., 7., 11., 12. ve 8. maddelerde çocukların önceki deneyimlerinin daha çok teknolojik aletlerle ulaştıkları belgesel, çizgi film ve oyun yaşantılarından olduğu dikkat çekmiştir. Bu bulgu ile çocukların teknoloji sayesinde de bilimsel akıl yürütme becerilerini kullanabildiği söylenebilir. Akkaş Baysal vd. (2020) yaptıkları çalışmada bilgi teknolojilerindeki gelişimin çocukların öğrenmesine katkı sağladığı ve yeni öğretim metotları olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

4. ve 5. maddelerde çocukların verdikleri cevapların ilk üç soruyla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda çocukların olay örgülerinin birbiri arasındaki ilişkiselliğini sürdürebildiği söylenebilir. Hikayelerin çocukların hafızasında kalıcı etki yaptığı, odaklanma süresini artırıp çeşitli bağlantılar oluşturabildikleri ve üst bilişsel becerileri kullanabildikleri göz önünde bulundurulduğunda (John, 2001) derecelendirme envanteri öncesinde senaryoların verilmesiyle bilimsel akıl yürütme sürecinde çocukların kısa süreli belleği kullanmak yerine uzun süreli bellekte işlem gerçekleştirmelerinin sağlandığı söylenebilir.

6. maddeye bakıldığında çocukların açıklama yapma becerileri problem durumunun kapsamındadır. Grup yaş ortalamasına göre ay olarak daha küçük olan çocukların açıklama yaparken problem durumunun dışına çıkabildikleri fakat araştırmacının çocuğun cevabına istinaden verdiği problem durumuna ilişkin tekrarlı sorularla problem durumunu açıklamaya devam ettikleri görülmüştür. Çocukların sorulara odaklanma süresinin yaşa göre değiştiği fakat araştırmacının tekrar konuya yönlendirmesiyle odaklanabildikleri söylenebilir.

9. maddede karşılaştırma yapan çocukların özellikle kendi fikirlerini savunmaları dikkat çekmiştir. Çocuklar deneyimlerindeki çözüm yollarını kanıtlayabilecek fikirleri açıkça ifade etmişlerdir. Bu durum çocuğun kendini savunabildiğini ve beraberinde olumlu akademik benlik saygısını gösterebilir. Akademik benlik saygısı çocuk-okul-çevre etkileşimindeki değişikliklere uyumu göstermektedir (Warash & Markstrom, 2001). Problem durumu ile ilişkili olan ve olmayan durumların ayrımını kapsayan 10. maddede ise çocukların verdikleri cevaplarda kavram yanılışına rastlanmamıştır. Çocukların cevapları konu alanı içindedir.

13. ve 14. maddeye verilen cevaplarda, 11. ve 12. maddeler etkili olsa da çocuklar kendi özgün düşüncelerini hipotez oluştururken kullanmışlardır. Özgün düşüncelerin problem çözmeye becerilerine katkı sağladığı da göz önünde bulundurulduğunda (Kemple & Nissenberg, 2000) 13. ve 14. maddelere verilen cevaplarla çocukların yaratıcılıklarının desteklendiği söylenebilir.

15. maddeye bakıldığında çocuklar ilk etapta kararlılıkla materyal geliştirirken zaman ilerledikçe fikirlerini değiştirebilmişlerdir. Bu maddeye verilen cevaplar Arslan ve Tertemiz'in (2004) Harlen'in bilimsel süreç becerilerini sınıflandırırken kullandıkları "Bulgular Sonucunda Fikirlerini Değiştirme Konusunda Gönüllülük" basamağını akla getirirken, bilimsel akıl yürütme derecelendirme envanterinin bilimsel süreç becerilerinde de etkili olduğunu gösterebilir.

16. maddede önceki sorularda ifade ettikleri hipotezler çocuklara tekrar belirtildiğinde önceki düşüncelerinin de kabul edilebilir olduğu fakat yeni ürettikleri hipotez ve beraberindeki materyallerin daha geçerli olduğunu söyleyerek düşünsel kanıt yoluna gittikleri gözlemlenmiştir. Piekny ve Maehler (2013) yaptıkları çalışmada belli olmayan verilerin yorumlanması ile devam eden bilimsel akıl yürütme sürecinde, süreçte kanıtın yeterliliğine göre hipotezin esneklik kazanabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum çocukların yeni ürettikleri fikirlerinde de kanıt yoluna girdikleri sonucuna ulaştırabilir. Problem durumuna yönelik çözüme ulaşılamaması halinde yeni hipotez oluşturup kanıtlamak için faaliyete geçilmesini içeren 17. maddeye bakıldığında, değişim yapmak isteyen çocukların, araştırmacı henüz çocuklara yönerge vermeden, çocukların tasarladıkları materyallerini revize ettikleri ve işe yarar materyal geliştirme yoluna gittikleri görülmüştür.

18., 19. ve 20. maddelerde çocuklar materyallerinin ne işe yarayacağı konusunda kanıt geliştirici açıklamalar yaparken neden işe yaramayacağı konusunda net cevap verememişlerdir. Karşılaştırma yapmaları istendiğinde işe yaramayan nedenleri açıklamakta zorlanmışlardır. Bu durum için iki özellik akla gelmektedir. Birincisi bilimsel akıl yürütme derecelendirme envanterinin temelinde yer alan senaryoların çocukların zihinsel kullanım becerilerini "yardım etme, destek olma" üzerine odaklandığı için olabilir. Bu durumda derecelendirme envanterinin prososyal davranışları desteklediği söylenebilir. Prososyal davranışlarda kişilere ve gruplara yardım etme ve yarar sağlama gönüllü olarak yapılır (Eisenberg & Mussen, 1989). Çocukların ürettikleri materyallerin neden işe yarayacağı konusunda kanıt geliştirici açıklamaları ifade ederken, işe yaramayacağı konusunda fikir üretmekte zorlanması durumundaki akla gelen ikinci özellik ise Flavell vd. (1977) açıkladığı, Piaget'nin bilişsel gelişime yönelik görüşleri içerisinde yer alan, erken

çocukluk dönemindeki çocuğun herhangi bir durumda tekrar aynı duruma döndürememe veya tersine çevirememesi biliş özelliğidir.

21. maddede çocukların birbirleriyle senaryolarını paylaşmak için heyecanlandıkları gözlenmiştir. Bazı çocuklar senaryoları anlatırken kendi hikayelerini baştan yazsalar da kapsam dışına çıkmayarak konuyu yeniden asıl senaryonun problem durumuna getirmişlerdir.

Bilimsel akıl yürütme temelli derecelendirme envanterine yönelik eğitim etkinlikleri hazırlanırken bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı boyutları dikkate alınmıştır. Bu çalışmanın sonucunda ise çocukların bilimsel akıl yürütme becerileri desteklendiğinde bakış açısı alma becerilerinin de desteklenebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kalıcılık testinin sonucuna göre de bakış açısı alma becerilerinin sürekliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Bu doğrultuda şu öneriler getirilebilir:

Öğretmenlere yönelik; bilişsel bakış açısı alma becerilerinin geliştirilmesi için araştırmacı tarafından sunulan materyal çeşitliğinin mümkün olduğunca sınırlandırılmamış olması ve çeşitli sorularla çocukların oluşturdukları çözüm yollarının düşünsel gücü arttırması göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlere çocukların çoklu nedenler üretebilecekleri yaşam-etkinlik alanları oluşturmaları ve çeşitli durumlarda çocuklara hipotez üretimi için destek olmaları önerilebilir.

Duygusal bakış açısı alma ile ilgili beceriler kapsamında bilimsel akıl yürütme etkinlikleri derecelendirme envanteri içeriğinde çocuklara sorulan sorularda “Duygularımı hissedemiyorum. Aklımın içi çok dolu, dinlenemiyorum.” diyen çocuğun görüşünden yola çıkıldığında öğretmenlere çocuklara duygularının farkına varabilmeleri ve çocukların kendilerini dinlemeleri-dinlenmeleri için gün içinde fırsatlar yaratmaları önerilebilir.

Araştırmacılara yönelik; Algısal bakış açısı alma becerileri kapsamında etkinlik senaryolarında verilen konum bilgisi ifadeleri ve materyallerin tasarlanması sonrasındaki sözel süreçlerde konum bilgisi konusunda çocukların dikkatlerinin çekilmiş olması göz önünde bulundurulduğunda bu kapsamda yapılacak yeni araştırmalarla çocukların algısal bakış açısı alma becerilerinin ne derece desteklenebileceğinin araştırılması önerilebilir.



## Kaynakça /Reference

- Akkaş Baysal, E., Ocak, G. & Ocak, İ. (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının EBA ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 185-214. <https://doi.org/10.47615/issej.835211>.
- Arslan, G. A. & Tertemiz, N. (2004). İlköğretimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4): 479-492.
- Aslan, D. & Köksal-Akyol, A. (2016). Çocuklar için bakış açısı alma testi (ÇBT)'nin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 207-221.
- Bal, Ö. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Beeley, K. (2016). *50 harika bilim etkinliği*. (Çev. B. Tanrıseven.), Orijinal Çalışma: 2013)
- Biçer, E. (2022). *Jackknife ve bootstrap yöntemlerine ilişkin bir uygulama*. [Yüksek Lisans Tezi, Bitlis Eren Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bonawitz, E. B., Schijndel, T. J. P., Friel, D. & Schulz, L. (2012). Children balance theories and evidence in exploration, explanation, and learning. *Cognitive Psychology*, 64, 215–234.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. Orijinal Çalışma: 2014)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi* (9. baskı). Pegem Akademi.
- Causey, C.B. (2016). *Exploring scientific reasoning in preschool children*. [Master's of thesis, The University of Alabama at Birmingham].
- Cho, E. (1992). *The role of perspective-taking and empathy in preschoolers prosocial behavior*. [Doctoral dissertation, The University of Maryland College Park].
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (5. Baskı) Trabzon: Celepler.
- Çüçen, A. K. (2012). *Bilim felsefesine giriş* (3. baskı). Sentez Yayıncılık.
- Davies, S. (2019). *Supporting scientific reasoning about real-world phenomena*. [Doctoral dissertation, The University of Utah].
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Değirmenci, G. Y. (2014). *Ankara il merkezinde bağımsız anaokullarına devam eden 48-60 aylık çocukların görsel algı becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2007). *Prosocial development. Handbook of Child Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0311>



- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Flavell, J. H., Miller, P. & Miller, S. (1977). *Cognitive development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Freundlieb, M., Kovacs, A. M. & Sebanz, N. (2016). When do humans spontaneously adopt another's visuospatial perspective? *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 42 (3), 401-412.
- Fridman, R., Eden, S. & Spektor-Levy, O. (2020) Nascent Inquiry, Metacognitive, and Self-Regulation Capabilities Among Preschoolers During Scientific Exploration. *Frontiers in Psychology*, 11:1790. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01790
- Gerde, H.K., Schachter, R.E. & Wasik, B.A. (2013). Using the Scientific Method to Guide Learning: An Integrated Approach to Early Childhood Curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 41, 315–323. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0579-4>
- Goleman, D. (2017). *Duygusal zekâ*. Varlık Yayınları.
- Graaf, J., Segers, E. & Verhoeven, L. (2015). Scientific reasoning abilities in kindergarten: dynamic assessment of the control of variables strategy. *Instr Sci*, 43,381–400.
- Han, S. & Lee, K. (2013). Cognitive and affective perspective-taking ability of young bilinguals in South Korea. *Child Studies in Diverse Contexts*, 3(1), 69-80.
- Heagle A. I. & Rehfeldt, R. A. (2006). Teaching perspective-taking skills to typically developing children through derived relational responding. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 3(1), 1-34.
- Hinnant, B. H. (2005). *Cognitive and emotional constructs and their relation to empathy in young children*. [Master Of Science, North Carolina University].
- John, F. C., S. (2001). *Story retelling and attention deficit hyperactivity disorder*. [Master's of thesis, The University of Toronto].
- Karanfilci, S. (2019). *Bakış açısı alma becerilerinin 60-72 aylık okul öncesi çocuklarının davranışlarını yordama güçlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kemple, K. M. & Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 67-71.
- Khu, M., Chambers, C. & Graham, S. A. (2017). When you're happy and I know it: four-year-olds' emotional perspective taking during online language comprehension. *Child Development*, 1-18.
- Kratwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: an overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-264.
- Kuru, N. & Akman, B. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin öğretmen ve çocuk değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190). doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6433>

- Legare, C. H. & Lombrozo, T. (2014). Selective effects of explanation on learning during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 126, 198–212.
- Malle, B. F. (2002). The relation between language and theory of mind in development and evolution. T. Givón, B. F. Malle (Eds.), In *The evolution of language out of pre-language* (265–284).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. MEB: Ankara. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Montessori, M. (2016). *Çocuğunuz hakkında bilmeniz gerekenler*. Z. Baykul (Çev), Orijinal adı: What you should know about your child. Kaknüs Yayınları.
- Mori, A. & Cigala, A. (2016). Perspective taking: Training procedures in developmentally typical preschoolers. Different Intervention Methods and Their Effectiveness. *Education Psychol Rev*, 28 (2), 267–294.
- Mutlu, S. (2020). *Parçalanmış ve tam ailelerde yaşayan 60-72 aylık çocukların bağlanma biçimleri ve bakış açısı alma becerilerinin incelenmesi: Çankırı örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Niekerk, R. (2019). The development of scientific reasoning of preschool children: Micro-analysis of mind–material–body integration. *South African Journal of Childhood Education*, 9 (1), 1–12.
- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özer, A. (2007). *Normallik testlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Piekny, J. & Maehler, C. (2013). Scientific reasoning in early and middle childhood: The development of domain-general evidence evaluation, experimentation, and hypothesis generation skills. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 153–179
- Rosenberg, A. (2015). *Bilim felsefesi- çağdaş bir giriş*. (Çev. İbrahim Yıldız, 2. baskı). Dipnot Yayınları. (Orijinal çalışma 2000 yılında yayımlandı.)
- Simon, L. (2001). *Psychosocial correlates of relational and overt aggression in preschool children*. [Doctoral dissertation, University of Fordham].
- Surtees, A. D. R., Butterfill, S. A. & Apperly, I. A. (2012). Direct and indirect measures of level-2 perspective-taking in children and adults. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 75–86.
- Şahin, Z. M. & Baydilek, N. B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin 48- 66 aylık çocukların bilimsel akıl yürütme becerilerinin desteklenmesine yönelik görüşleri ve etkinlik düzenleme durumları (Öz)*. [Sözlü bildiri]. 7. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde (IECEC-UOEK 2021) sunulan bildiri. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Şener, T. (1996). *4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Tan-Niam, C. (2003). Thematic fantasy play: Effects on the perspective-taking ability of preschool children. *International Journal Of Early Years Education*, 2(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/09669760.2003.10807102>
- Tarshis, E. (1981). *Perspective-taking in gifted and average preschool children*. [Master's of thesis, University of Mcgill].
- Taylor, M. (1988). Conceptual perspective taking: children's ability to distinguish what they know from what they see. *Child Development*, 59(3), 703. <https://doi.org/10.2307/1130570>
- Tian, M. (2019). *Spatial training enhances young children's theory of mind through promoting visual perspective taking* [Doctoral dissertation, University of Chinese].
- Trawick-Smith, J. (2014). Çocuk Gelişim Kuramları. B. Akman (Çev. Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı* içinde (s. 34-64). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve spss uygulamaları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Usta, S. Y. (2019). *Okul öncesi tarih coğrafya eğitim programının çocukların duygusal zeka ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Warash B.G. & Markstrom, C.A. (2001). Parental perceptions of parenting styles in relation to academic self-esteem of preschoolers, *Education*, 121 (3).
- Weil, T. M. (2006). *The impact of training deictic frames on perspective taking with young children: A relational frame approach to theory of mind*. [Master's of thesis, University of Nevada].
- Woodbridge, A. (2017). *Cognitive perspective taking and audience awareness in second grade narrative writing* [Doctoral dissertation, University of California].

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The child uses scientific reasoning skills in all areas of life in the context of hypothesis-evidence. According to the psychosocial development theory, especially after 18-24 months, when the child will start to gain independence, freeing the child as much as possible by the parents or the person in charge and supporting the child in terms of self-control (Senemoğlu, 2011) can be considered as the first step to support scientific reasoning skills. In addition, it can be said that the child begins to feel his social presence in this period, considering that the judgments of the society begin to be recognized and are effective for the development of the superego in the anal period included in the psychosexual development theory, which coincides with the period of doubt and shame against independence. Social environments are instructive environments that show that there are people other than the child himself and that their perspectives should be taken into account. When the development of the superego is seen as the power that regulates the compatibility of the relationship between man and society, and when it is considered that shame, guilt and anxiety are felt in case of violation of the superego, it encourages the individual to commit crimes (Yorulmaz, 2019), the importance of knowing that there is a viewpoint of people other than himself becomes evident.

As a result of the literature review, it was decided to conduct this study, considering that the cognitive awareness of the emotions of other individuals can strengthen social communication in line with the studies that reveal the inseparability of emotions and thoughts.

In addition, since there is no study in which scientific reasoning skills are studied with preschool children in Turkey, and there is no study in which perspective-taking skills of preschool children are studied jointly with scientific reasoning skills, scientific reasoning-based educational activities are not found in 4 years and 5 years of age. It is thought that this study, which will examine the effect of age group children's perspective taking skills, can contribute to the literature.

### 2. METHOD

Since the research will focus on the effects of two elements on each other, the research was carried out using the pretest/posttest control group paired design, one of the quasi-experimental designs, within the scope of the quantitative research model. Random sampling was preferred while determining the study group. While collecting the data, the Perspective Taking Test for Children was applied individually to each child in all groups formed for 4 and 5 years of age in order to calculate the perspective taking skills pretest, posttest, and retention scores of the experimental, control and placebo groups aged 4 and 5. In the study, the Perspective Taking Test for Children and the scientific reasoning rating inventory prepared by the researcher were used, and the demographic information of the children was taken. Wilcoxon Signed Ranks test and Mann Whitney U test were used in the analysis of the data.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Considering the pre-test and post-test scores of the Perspective Taking Test for Children; It was observed that there was a statistically significant difference ( $p<0.05$ ) in both age groups in the perceptual perspective, emotional perspective, cognitive perspective and test total scores of the children in the 4 and 5 age groups.

It was observed that there was a statistically significant difference ( $p>0.05$ ) in the sub-dimensions of emotional perspective taking and cognitive perspective taking skills of the children in the 4 and 5 years old placebo groups. It was observed that there was a statistically significant difference in the perceptual perspective taking and test total scores of the children in the 5-year-old placebo group ( $p<0.05$ ). No statistically significant difference was observed in the perceptual perspective taking and test total scores of the children in the 4-year-old placebo group ( $p>0.05$ ). It was not observed that there was a statistically significant difference ( $p>0.05$ ) in the sub-dimensions of perceptual perspective taking and cognitive perspective taking skills of the children in the 4 and 5 age control groups. While no statistically significant difference was observed in the emotional perspective taking and test total scores of the children in the 4-year-old control group ( $p>0.05$ ), it was observed that there was a statistically significant difference in the emotional perspective-taking and test total scores of the children in the 5-year-old group ( $p<0.05$ ).

Looking at the comparisons between groups of the Perspective Taking Test for Children; It was observed that there was a statistically significant difference in favor of the experimental groups between the post-test measurements in the sub-dimensions of perceptual, emotional and cognitive perspective-taking skills in the test total scores of the children in the experimental and placebo groups, aged 4 and 5, and in the experimental and control groups ( $p<0.05$ ). No statistically significant difference was observed between the post-test measurements of the perceptual and cognitive perspective-taking skills sub-dimensions and the 5-year-old group's emotional perspective-taking skills sub-dimension in the test total scores of the children in the 4 and 5-year-olds placebo and control groups ( $p>0.05$ ). It was observed that there was a statistically significant difference between the post-test measurements of the emotional perspective taking sub-dimension of the children in the 4-year-old placebo and control groups ( $p<0.05$ ).

Among the posttest and retention test scores of the Perspective Taking Test for Children; It was observed that there was no statistically significant difference in the 4 and 5 age groups in terms of taking perceptual perspective, taking emotional perspective, taking cognitive perspective and test total scores in both age groups ( $p>0.05$ ). Within the scope of this result, it can be said that scientific reasoning activities are not remembered and forgotten, and they are permanent. According to the results of the study, between the pre-test and post-test scores of the Children's Perspective Taking Test for children in the experimental group between the ages of 4 and 5; It was observed that there was a statistically significant difference in both age groups in taking the perceptual perspective, taking the emotional perspective, taking the cognitive perspective and test total scores ( $p<0.05$ ). In addition, it was observed that there was a statistically significant difference in favor of the experimental groups in the double measurement of both age groups in the experimental and placebo groups and the double measurement in the experimental and control groups ( $p<0.05$ ). It was observed that there was no statistically significant difference between the post-test and retention test scores of the children in the 4-year-old experimental group and 5-year-old experimental group ( $p>0.05$ ).

As a result of the information obtained with the scientific reasoning rating inventory, it can be said that the development of information technologies contributes to children's scientific reasoning skills, activates the use of long-term memory, supports their focusing skills, supports academic self-esteem, improves the creativity of the child, and contributes to scientific process skills. As a result

of this study, it was found that the development of alternative perspectives could be possible with scientific reasoning-based educational activities.

## **ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.02.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: VII

## **ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI**

Araştırmacılar, araştırmaya eşit oranda katkı getirmişlerdir. Bu doğrultuda her bir yazarın katkı oranı %50’dir. Araştırmacıların araştırmanın hangi aşamalarına katkıda buldukları aşağıda açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri toplama, danışmanlık, raporlaştırma.

## **ÇATIŞMA BEYANI**

Araştırmada çıkar çatışması yoktur.





## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2023, 23(4) 1666–1685. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023...-1228133>

### Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Yönetsel Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Administrative Problems in the Turkish Education System and Suggestions for Solutions

Murat DEMİRKOL<sup>1</sup> , Mustafa ORHAN<sup>2</sup> , Ahmet Alper KARAGÖZOĞLU<sup>3</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 02.01.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 18.10.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre Türk eğitim sisteminde bulunan yönetsel sorunları belirlemek ve bu konuda çözüm önerisi sunmaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgubilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Elazığ ilindeki okul öncesi kurumları ile ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 35 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türk eğitim sistemi'ndeki yönetsel sorunlar olarak, öğretmenlere ait, eğitimde millî değerlere yeterince yer verilmemesi ve ideolojik yaklaşımların egemen olduğu görüşleri ön plana çıkmıştır. Türk eğitim sistemi'ndeki yönetsel sorunlara yönelik olarak öne çıkan çözüm önerileri ise eğitimde millî değerlerin ön planda tutulması, eğitim politikasının sürekli değişmesi ve yeterli mali kaynak sağlanmasıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Türk eğitim sistemi, yönetsel sorunlar, eğitim sistemi, öğretmen

&

**Abstract:** This study aimed to identify administrative problems in the Turkish education system based on teacher perspectives and provide recommendations for addressing these issues. The study employed a qualitative research design, specifically adopting the phenomenology approach. The study group consisted of 35 teachers working in preschools, primary schools, secondary schools, and high schools in Elazığ during the 2022-2023 academic year. Data were collected through semi-structured interviews, and content analysis was used to analyze the data. The findings revealed that the administrative problems in the Turkish education system included the insufficient inclusion of national values in education and the dominance of ideological approaches from the teachers' perspective. The prominent recommendations for addressing the administrative problems in the Turkish education system emphasized prioritizing national values in education, ensuring a stable education policy, and providing sufficient financial resources.

**Keywords:** Turkish education system, administrative problems, education system, teacher

**Atf/Cite as:** Demirkol vd., (2023), Türk eğitim sisteminde yaşanan yönetsel sorunlar ve çözüm önerileri, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1666-1685 [doi.org/10.17240/aibuefd.2023...-1228133](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023...-1228133)

**İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Murat Demirkol, Fırat Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, mdemirkol@firat.edu.tr, 0000-0003-3108-3219

<sup>2</sup> Dr. Mustafa Orhan, Milli Eğitim Bakanlığı, Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü, mustafaorhan2525@hotmail.com  
0000-0002-6254-6733

<sup>3</sup> Dr. Ahmet Alper Karagözoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü, alperkaragozogl@gmail.com  
0000-0002-5416-7274

## 1. GİRİŞ

Eğitim ile, insanlara eğitim kurumları tarafından hayatta ihtiyaç duyacakları gerekli bilgi ve beceriler sistematik olarak kazandırılmaya çalışılır. Türk Dil Kurumu tanımına göre ise eğitim “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme ve terbiye” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2022). Genel manada eğitim, bir insanın; duygusal, bedensel, zihinsel olarak sahip olduğu yeteneklerini belirlenen amaç doğrultusunda geliştirmesidir (Kartal, 2017). Eğitim başka bir tanımda, insanların yaşantısında istendik yönde davranış değişimi süreci şeklinde ifade edilmiştir (Boydak Özan, 2014). Sezgin (2019), eğitimin insana özgü davranışsal bir faaliyet olduğu ve insanların olgunlaştırılmasını sağladığını belirtmiştir. Yapılan tanımlar dikkate alındığında eğitimin bireylerde istenilen davranış değişikliklerini oluşturan ve hayat boyu devam eden sistematik bir süreç olduğunu söyleyebiliriz.

Eğitim, resmî ve düşünsel anlamda, kişilerin değerler, yetenekler ve bilgi bakımından eğitildiği sosyal kurumlar olan okullarda yapılır (Gutek, 2014). Eğitim ile sisteme dâhil olan bireylerin, toplumsal yaşama uyum sağlamaları, bu toplumların kalkınmaları ve gelişmelerinin olumlu yönde değişeceği söylenebilir. Ayrıca eğitim sistemi içerisinde yer alan, okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim alt sistemleri ile belirlenen amaçlar doğrultusunda bütünleşmiş bir yapıyı oluşturmaktadır (Saylık vd., 2021). Eğitim sistemlerinin verimli, sistemli ve organize bir biçimde yönetilmesi ülkeler açısından önemlidir (Kara, 2020). Türk Millî Eğitim Sistemi, 1924 yılında yürürlüğe girmiş olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile günümüzdeki yapısına kavuşmuş, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tek elde toplanmıştır (Özdemir ve Topal, 2019). Öğretim birliği oluşturulduktan sonra belirlenen hedefler doğrultusunda, gerçekleştirilecek eğitimsel faaliyetler organize edilerek, kanunlar çıkarılmış ve sürekli güncellemeler yoluyla Türk Millî Eğitim Sistemine yön verilmiştir (Başdemir, 2012). Bununla birlikte Türk Millî Eğitim Sisteminin verimliliğini ve kalitesini arttırmak için Avrupa Birliği'nin eğitime yönelik politikaları da takip edilmektedir (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011). Fakat zaman içerisindeki gelişmeler ve yenilikler doğrultusunda, mevcut kanunlara ek olarak çıkarılan veya güncellenen kanunlarla birlikte Avrupa Birliği'ne uyum kapsamında süreç içerisinde bazı geliştirme ve iyileştirme çabaları gösterilse de bu çalışmaların yeterli olmadığı düşünülmektedir (Özyılmaz, 2017).

Eğitim sistemimizdeki sorunlar üzerine yapılan birçok araştırmada farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalara göre, Türk Millî Eğitim Sistemi'nde öğretmen nitelikleri, öğrenci nitelikleri, eğitim politikasından kaynaklanan sorunlar olduğu belirlenmiştir (Babadag ve Sarıbaş, 2015; Taşdemir, 2015). Bayar ve Kösterelioğlu (2014) ise eğitimdeki vizyon ve misyonun eksikliğine vurgu yaparak, okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanmalarındaki sorunları belirlemiştir. Eğitim sisteminin yapısal sorunların (Başdemir, 2012; Kartal, 2013) yanında, okulların maddi imkânsızlıkları ve sınıf mevcutları sorunu olduğu tespit edilmiştir (Şahan ve Yeşil, 2015). Sarıçay (2018) tarafından yapılan çalışmada okul sayılarının yetersizliği üzerinde durulurken, öğrencilerin yönlendirilme sorunlarının da olduğu belirlenmiştir (Er, 2015). Avrupa Birliği'ne uyum çalışmalarının Türk eğitim sistemi'ne olumsuz etkilerinin olduğu (Çıray, Özüdoğru ve Sağlam, 2011) ve eğitim sistemimizin yapısal sorunlarının olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim sistemine dair gördükleri sorunlar; kaynak ve donanım eksikliği, öğretmen niteliği, öğretimde kullanılan yöntemler, sistem ve müfredatın sık değişmesi olarak belirlenmiştir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011; Yeşil ve Şahan, 2015; Çetin vd., 2018). Bununla birlikte öğretmen adaylarının eğitimdeki fırsat eşitsizliği, sosyal etkinliklerin eksikliği ve ders saatlerinin fazlalığı gibi sorunları olduğu tespit edilmiştir (Erçetin vd., 2019). Genel bir açıyla Türk millî eğitim sisteminde belirlenen sorunlar şu şekilde sınıflandırılabilir:

- ✓ Eğitim sisteminin yapısı (Başdemir, 2012),
- ✓ Eğitim yönetimi (Esen, 2022),
- ✓ Eğitim programları (Uluğ, 2019),
- ✓ Eğitim planlaması (Kocaman, 1996),
- ✓ Eğitim denetimi (Özmen ve Özdemir, 2012),
- ✓ Eğitim finansmanı (Altunay, 2021),
- ✓ Sınav sistemi (Ali İsmail, 2022),
- ✓ Öğretmen yetiştirme ve yeterlilikleri (İra ve Aktan, 2018),
- ✓ Okul yöneticisi yetiştirme ve atama sistemi (Gök, 2019),
- ✓ Altyapı problemleri (Karabulut, 2016).

Eğitim; toplumsal, ekonomik, yönetsel ve siyasi gelişmeler için bir ön koşul olarak düşünülmektedir (Kaya, 2015). Bu bağlamda bir ülkenin eğitim sistemi, o ülkenin bireylerinin hangi amaçlar doğrultusunda yetiştirileceğinden, nasıl bir eğitim alacaklarından, hangi bilgi ve beceriler ile donatılacaklarına kadar birçok konu içermektedir. Eğitimin ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimlerinde oynadığı başat rol gözüne alındığında, eğitimin kalitesi ve etkililiği üzerinde eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulayıcıları olan öğretmenler kadar, eğitim-öğretim politikalarının oluşturulmasında ve şekillenmesinde söz sahibi olan politika yapıcılarının sorumluluğunun bulunduğu söylenebilir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından Türk eğitim sistemi'ndeki yönetsel sorunların neler olduğunun belirlenmesinin ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin getirilmesinin daha etkili bir eğitim sistemi oluşturulmasına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, Elazığ İlinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre Türk eğitim sistemi'ndeki yönetsel sorunları belirlemek ve çözüm önerileri sunmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmen görüşlerine göre Türk eğitim sistemi'ndeki yönetsel sorunlar nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin Türk eğitim sistemi'ndeki yönetsel sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın deseni

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji bir fenomenin bireyin veya belli bir grubun deneyimleri açısından tanımlanmasını (Christensen, Johnson ve Turner, 2015) ifade etmektedir. Buradaki ana düşünce, tek tek insanların bakış açılarından bakarak onların bireysel yapılarını, niyetlerini anlamaya çalışmak olmaktadır. Olgubilim daha çok insanın iç dünyasına/bilinç yapılarına yönelir. Çözümlemenin esas amacı, şeylerin varlığının ve özünün kavranmasıdır (Mayring, 2011).

### 2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme/Araştırmanın katılımcıları

Çalışmada katılımcılar belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik durumlar belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasını (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013) ifade etmektedir. Araştırmada, evrenin en iyi temsil edebilmesi amacıyla farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip eğitim bölgelerinde, farklı branş ve okul türünde görev yapan öğretmenler maksimum çeşitlilikte belirlenmiştir.

Çalışmada katılımcılar 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde görev yapan 35 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**  
*Katılımcı Bilgileri*

	<b>Gruplar</b>	<b>Frekans(f)</b>
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	21
	Kadın	14
<b>Mesleki Kıdem</b>	1-5	7
	6-10	10
	11-15	12
	15+	6
<b>Görev Yapılan Öğretim Kademesi</b>	Okul Öncesi	4
	İlkokul	12
	Ortaokul	9
	Lise	10

Tablo 1’de görüşlerine başvurulmuş 35 öğretmenin 21’inin erkek, 14’ünün kadın olduğu; 7 öğretmenin 1-5 yıl, 10 öğretmenin 6-10 yıl, 12 öğretmenin 11-15 yıl, 6 öğretmenin 15 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu; 4 öğretmenin okul öncesi, 12 öğretmenin ilkokul, 9 öğretmenin ortaokul ve 10 öğretmenin ise lise kademesinde görev yaptığı görülmektedir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında ilgili alan yazın taranmış, iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşünün ardından toplam üç görüşme sorusu içeren form hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış form öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapıp sonda sorular yöneltilerek uygulanmıştır. Çalışma verileri araştırmacılar tarafından okulların ziyaret edilmesi suretiyle elde edilmiştir. Çalışmada veri doygunluğuna ulaşıncaya kadar görüşmelere devam edilmiştir. Görüşme formunda şu sorular yer almaktadır:

- 1- Türk eğitim sistemi’nde yönetsel sorunlar bulunmakta mıdır?
- 2- Türk eğitim sistemi’ndeki yönetsel sorunlar nelerdir?
- 3- Türk eğitim sistemi’ndeki yönetsel sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

### 2.4. Verilerin analizi

Elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların görüşleri K1, K2, K3, ..., K35 biçiminde kodlanmıştır. Tüm katılımcıların görüşleri incelenerek, temalar oluşturulmuş ve katılımcıların görüşleri anlamca uygun temalara yerleştirilmiştir.

Çalışmanın güvenilirlik belirlemek için uzmanlardan, katılımcı görüşlerini araştırmacılar tarafından oluşturulan temalara yerleştirmeleri istenmiştir. Alan uzmanları tarafından analiz edilen verilerden elde edilen görüş ve temalar, araştırmacılarınki ile karşılaştırılmıştır. Bu amaçla Miles ve Huberman’ın (1994) geliştirdiği “Uzlaşma Yüzdesi” ( $Uzlaşma\ Yüzdesi\ (P) = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100$ ) formülü kullanılmıştır. Bu formül kullanılarak uzlaşma yüzdesinin ~%91 olduğu belirlenmiştir. Nitel araştırmalar için uzlaşma yüzdesi formülünden elde edilen değer %70 ve üzerinde olması (Miles ve Huberman, 1994) araştırma verisinin güvenilirliğinin sağlanmış olduğunu göstermektedir. Bu sonuçla araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: T.C. Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 22.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/27

## 3. BULGULAR

Katılımcılara ilk olarak “Türk eğitim sistemi’nde yönetsel sorunlar bulunmakta mıdır?” sorusu yönelmiştir. Katılımcıların yöneltilen soruya vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular incelenmiş ve tüm katılımcıların (n=35) Türk eğitim sistemi’nde yönetsel sorunlar bulunmaktadır görüşünde olduğu görülmüştür.

Çalışma kapsamında ikinci olarak katılımcıların “Türk eğitim sistemi’ndeki yönetsel sorunlar nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular doğrultusunda Türk eğitim sistemi’ndeki yönetsel sorunlar; eğitsel sorunlar, finansal sorunlar ve politik sorunlar olmak üzere üç alt tema altında değerlendirilmiştir. Eğitsel sorunlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Eğitsel Sorunlar*

Kodlar	n
Öğretmen yetiştirme sorunu	11
Eğitim yöneticilerinin niteliği	11
Eğitim uzmanlarından yeterince yararlanılmaması	8
Öğrenme-öğretme süreci sorunları	8
Teftiş sorunu	8
Eğitim-öğretim etkinliklerinden kaynaklanan sorunlar	4
Öğretmen nitelikleri sorunu	4

Tablo 2 incelendiğinde eğitsel sorunlar olarak, öğretmen yetiştirme sorunu (n=11), eğitim yöneticilerinin niteliği (n=11), eğitim uzmanlarından yeterince yararlanılmaması (n=8), öğrenme-öğretme süreci sorunları (n=8), teftiş sorunu (n=8), eğitim-öğretim etkinliklerden kaynaklanan sorunlar (n=4) ve öğretmen nitelikleri sorunu (n=4) görüşleri ifade edilmiştir. Eğitsel sorunlar alt teması ile ilgili öne çıkan katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

**K10:** “Eğitim fakülteleri kurmamıza rağmen sadece bu okuldan değil, çeşitli okullardan mezun olanları da öğretmen yapmamız” (Kadın, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, İlkokul).

**K18:** “Eğitim yöneticiliğinde uzman kişilerin yeterli sayıda olmayışı da sorunlar arasındadır” (Erkek, Mesleki Kıdem :6-10 yıl, Lise).

**K32:** “Millî eğitim kadrosunda yetkili birimlerde eğitim alanında uzman olan kişilerin yani eğitim bilimcilerin görevle getirilmemiş olması eğitimdeki sorunlardan biridir” (Erkek, Mesleki Kıdem: 15+ yıl, Ortaokul).

**K29:** “Ülkemizde öğrenme öğretme süreçlerinde temel sıkıntıların başında öğrenci aşırı bilgi yüklemenin yanlışlığından söz edebiliriz. Öğrenciler sorgulama becerisinden yoksun olarak ezbere bilgi ile donatılıyorlar” (Kadın, Mesleki Kıdem: 6-10 yıl, Lise).

**K17:** “Teftiş sisteminde en çok sıkıntı çektiğimiz konu öğretmenlerin teftişi sırasında yaşanmakta idi branşlar düzeyinde yeterli olmayan müfettişler tarafından yapılan teftişler objektif olmamaktadır. Branşı İngilizce olan bir müfettişin matematik dersini teftiş etmesi gibi” (Erkek, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Ortaokul).

**K9:** “Eğitim programları düzenlenmelidir” (Erkek, Mesleki Kıdem: 6-10 yıl, Ortaokul).

**K2:** “Öğretmen niteliklerinden kaynaklanan sorunlar var. Pedagojik bilgideki yetersizlik, hizmet içi eğitim eksiklikleri, mesleki bilgideki yetersizlikler gibi” (Kadın, Mesleki Kıdem: 6-10 yıl, Okul Öncesi).

**K6:** “Liyakatsiz yöneticilerin resmi iletişim tarzının ötesine geçemeyişi ve bu durum sonucunda da okullarda öğretmen-yönetici çatışmalarının yaşanması önemli bir sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır” (Erkek, Mesleki Kıdem:11-15 yıl, İlkokul).

Finansal sorunlar Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Finansal Sorunlar*

<b>Kodlar</b>	<b>n</b>
Mali sorunlar	10
Fiziksel sorunlar	6
Personel yetersizliği	2
Araç gereç yetersizliği	2
Öğretmen maaşlarının yetersizliği	1

Tablo 3 incelendiğinde finansal sorunlar alt teması; mali sorunlar (n=10), fiziksel sorunlar (n=6), personel yetersizliği (n=2), araç/gereç yetersizliği (n=2) ve öğretmen maaşlarının yetersizliği (n=1) ifadeleri olarak ortaya çıkmıştır. Finansal sorunlar alt teması ile ilgili öne çıkan katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

**K4:** “Şahsen benim çalıştığım okullarda idarecilerin en önemli sorunlarından biri kaynak sorunudur. İdareciler bazen bir dilenci gibi kaynak arayışında olmuştur. Biz öğretmenler aramızda her ay para toplayarak bu soruna çözüm üretmeye çalıştık” (Erkek, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Ortaokul).

**K24:** “Okullarda yeterli bütçe olmadığı için temizlik ve güvenlik elemanı alınamıyor ya da 1-2 kişi çalıştırılıyor. Ayrıca okullar bakımsız, badana yapılamıyor, tuvaletlerde musluklar, rezervuarlar bozuk, sabun, tuvalet kâğıdı vs. yok. Bu durum çocukların sağlığını ve güvenliğini tehdit ediyor” (Erkek, Mesleki Kıdem:6-10 yıl, Lise).

**K20:** “Öğretmenlerin aldıkları maaşlar yetersiz, pek çok öğretmen ek iş yapmak zorunda kalıyor; bu nedenle psikolojik sorunlar yaşayan öğretmenler var” (Kadın, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Lise).

Politik sorunlar Tablo 4’te sunulmuştur.



**Tablo 4.***Politik Sorunlar*

<b>Kodlar</b>	<b>n</b>
Eğitimde millî değerlere yeterince yer verilmemesi	16
İdeolojik yaklaşımların egemenliği	12
Eğitim politikasından kaynaklanan sorunlar	10
Aşırı merkezîyetçilik	9
Eğitim programından kaynaklanan sorunlar	7
Eğitim felsefesinden kaynaklanan sorunlar	5

Tablo 4 incelendiğinde politik sorunlar alt teması; eğitimde millî değerlere yeterince yer verilmemesi (n=16), ideolojik yaklaşımların egemenliği (n=12), eğitim politikasından kaynaklanan sorunlar (n=10), aşırı merkezîyetçilik (n=9), eğitim programından kaynaklanan sorunlar (n=7) ve eğitim felsefesinden kaynaklanan sorunlar (n=5) görüşleri ifade edilmiştir. Politik sorunlar alt teması ile ilgili öne çıkan katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

**K27:** “Ülkemizde egemen olan ideolojiler sürekli değişmiştir ve iktidara gelen tüm hükümetlerin eğitimi kendi ideolojilerine göre dizayn etmek istemeleri eğitim sistemini bir yap-boza çevirmiştir. Böylelikle oturmayan ve sürekli değişen bir sistemle istenilen verim alınamamıştır” (Kadın, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, İlkokul).

**K26:** “Değişim ve yeniliklere ayak uydururken programlar ve eğitim sistemimiz sürekli yap-boz tahtası gibi değiştirilmektedir. 4+4+4 sistemi ve 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi, düz yazı ve bitişik eğik yazı gibi uygulamaların sürekli değişmesi, 1.sınıf yaşının düşürülmesinin yanı sıra programların değişmesi” (Erkek, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, Ortaokul).

**K35:** “Ülkemizde çok katı merkezîyetçi bir eğitim yapısının olması. Yerel düzeydeki yöneticilerin eğitimin yürütülmesinde sadece bir uygulayıcı konumundadır. Ancak karar verme yetkileri yok denecek kadar azdır. Sadece verilen emirleri yerine getirmekle sorumludurlar” (Erkek, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, Ortaokul).

**K15:** “Eğitim felsefesinin batıdan alınıp direk kullanılmaya çalışılması. Kendi kültürel yapıyıza uyarlamadan kullanmaya çalışmak” (Kadın, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, İlkokul).

Çalışma kapsamında son olarak Katılımcıların “Türk eğitim sistemi’ndeki yönetsel sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular doğrultusunda çözüm önerileri; eğitsel çözümler, finansal çözümler ve politik çözümler olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır. Eğitimsel çözümler Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.***Eğitsel Çözümler*

<b>Kodlar</b>	<b>n</b>
Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin yapılması	9
Eğitim yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimlerin yapılması	8
Eğitim uzmanlarından yararlanılması	8
Denetmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin yapılması	6
Üniversite eğitiminde kalitenin artırılması	5
Etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması	5
Eğitim-öğretim etkinliklerinin yenilikçi olması	4
Eğitim yöneticilerinin lisansüstü eğitim almalarının sağlanması	3
Öğrenci becerilerinin geliştirilmesinin sağlanması	3
Denetmenlerin atama sisteminin düzenlenmesi	2
Öğretmen adaylarının mesleğe uygunluğuna bakılması	1



Tablo 3 incelendiğinde eğitsel çözümler alt teması; öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin yapılması (n=9), eğitim yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimlerin yapılması (n=8), eğitim uzmanlarından yararlanılması (n=8), denetmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin yapılması (n=6), üniversite eğitiminde kalitenin artırılması (n=5), etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması (n=5), eğitim-öğretim etkinliklerinin yenilikçi olması (n=4), eğitim yöneticilerinin lisansüstü eğitim almalarının sağlanması (n=3), öğrenci becerilerinin geliştirilmesinin sağlanması (n=3), denetmenlerin atama sisteminin düzenlenmesi (n=2) ve öğretmen adaylarının mesleğe uygunluğuna bakılması (n=1) ifadeleri olarak ortaya çıkmıştır. Eğitsel çözümler alt teması ile ilgili öne çıkan katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

**K10:** “Öğretmen olmak isteyenleri önce bu mesleğe uygun olup olmadığına bakmalıyız” (Kadın, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, İlkokul).

**K22:** “Öğretmen olarak atanmaları hizmet içi eğitimlerle sık sık çağdaş anlayışa göre eğitmeliyiz” (Erkek, Mesleki Kıdem: 6-10 yıl, İlkokul).

**K12:** “Üniversitelerde öğretmenlerin eğitimlerinde kaliteyi artırmak” (Kadın, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Okul Öncesi).

**K5:** “Her kademedeki yöneticiler, eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almalıdır. Bu süreçte etkili bir okul yöneticisinin yanına yönetici yardımcısı olarak atanmalıdır. Lisansüstü eğitimin ardından yönetici olarak atandıktan sonra da bu eğitimler periyodik olarak devam etmelidir” (Erkek, Mesleki Kıdem: 6-10 yıl, Lise).

**K8:** “Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimine gerekli önem verilmelidir” (Erkek, Mesleki Kıdem: 6-10 yıl, İlkokul).

**K7:** “Eğitim sistemimiz için yapılması gereken önemli faaliyetlerden birisi de eğitim bilimcilerin sisteme entegre edilmesidir” (Kadın, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Lise).

**K19:** “Öğrencilerin zihinsel, bireysel ve sosyal anlamda gelişmesini destekleyecek öğrenme ortamlarının oluşturulması başarıyı her anlamda destekleyecektir” (Kadın, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Lise).

**K32:** “Müfettişlerin uzmanlık bilgilerinin artırılması amacıyla hizmet içi eğitimler artırılabilir” (Erkek, Mesleki Kıdem: 15+ yıl, Ortaokul).

**K30:** “Müfettişlikte yaş sınırı kaldırılmalı ve tecrübeye önem verilmeli, müfettişler sadece kendi branşlarındaki öğretmenleri denetlemeli” (Kadın, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, Okul Öncesi).

**K23:** “Eğitim-öğretim faaliyetlerinin dünyadaki çağdaş eğitim hareketleri izlenerek yapılması sağlanmalıdır” (Kadın, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, İlkokul).

**K14:** “Yönetici seçiminin yalnızca yazılı ve sözlü sınavlar göz önüne alınarak yapılmaması, taşra, köy, ilçe, il gibi farklı bölge ve okullarda görev deneyimi elde etmiş ve sorun çözme becerisi ile iletişim becerilerinin de değerlendirilerek yönetici sıfatını hak ettiği düşünülen kişilerin atamalarının gerçekleştirilmesi” (Erkek, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, Lise).

Finansal çözümler Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Finansal Çözümler*

<b>Kodlar</b>	<b>n</b>
Mali kaynak sağlanması	10
Fiziksel yetersizliklerin giderilmesi	6
Personel yetersizliğinin giderilmesi	2
Araç/gereç yetersizliğinin giderilmesi	2
Öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi	1

Tablo 4 incelendiğinde finansal çözümler alt teması; mali kaynak sağlanması (n=10), fiziksel yetersizliklerin giderilmesi (n=6), personel yetersizliğinin giderilmesi (n=2), araç/gereç yetersizliğinin giderilmesi (n=2) ve öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi (n=1) ifadeleri olarak ortaya çıkmıştır. Finansal çözümler alt teması ile ilgili öne çıkan katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

**K33:** “Öğretmen maaşlarında iyileştirilmeye gidilmeli” (Erkek, Mesleki Kıdem: 15+ yıl, Lise).

**K20:** “Millî Eğitim Bakanlığı'na ayrılan bütçe arttırılmalı, aynı zamanda her okul için ayrı bütçe ayrılmalıdır” (Kadın, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Lise).

**K26:** “Ayrıca okullarda kütüphane, spor salonu, laboratuvar gibi alanlar oluşturulmalıdır. Okullarda yeterli sayıda araç-gereç ve basılı kaynağın olması sağlanmalıdır” (Erkek, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, Ortaokul).

**K12:** “Anasınıflarının ilkökul bünyesinde değil bağımsız anaokulu binası olarak kurulabilmesi için gerekli maddi desteğin verilmesi. Bu alanda çalışacak yeterli personel (yardımcı öğretmen, yardımcı sınıf ablası vb.) ihtiyacının karşılanması” (Kadın, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Okul Öncesi).

Politik çözümler Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.**

*Politik Çözümler*

<b>Kodlar</b>	<b>n</b>
Eğitimde millî değerlerin ön planda olması	16
Eğitim politikasının sürekli değişmemesi	10
Eğitim programının ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanması	7
İdeolojik yaklaşımların terk edilmesi	6
Okul yöneticilerinin yetki alanlarının genişletilmesi	6
Eğitim felsefesinin oluşturulması	5
Mülakat sisteminin terkedilmesi	4
Yerel yönetimlere yetki devredilmesi	3
Kadrolaşmanın olmaması	2

Tablo 5 incelendiğinde politik çözümler alt teması; eğitimde millî değerlerin ön planda olması (n=16), eğitim politikasının sürekli değişmemesi (n=10), eğitim programının ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanması (n=7), ideolojik yaklaşımların terk edilmesi (n=6), okul yöneticilerinin yetki alanlarının genişletilmesi (n=6), eğitim felsefesinin oluşturulması (n=5), mülakat sisteminin terkedilmesi (n=4), yerel yönetimlere yetki devredilmesi (n=3) ve kadrolaşmanın olmaması (n=2) ifadeleri olarak ortaya çıkmıştır. Politik çözümler alt teması ile ilgili öne çıkan katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

**K7:** “Yeni nesle, bilgi ve becerilerin yanında kim olduklarını, hangi millete, hangi inanca ve kültür dünyasına ait olduklarını ve bunun ne demek olduğunu öğretmek gerek” (Kadın, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Lise).

**K11:** “Yönetici seçiminde liyakat çok önemlidir; ama iktidara gelenler kadrolaşmak için mülakatlarda kendi ideolojilerine yakın kişileri yönetici olarak atamıştır. Ben de buna kendim şahit oldum. Bu kayırmacılık benim

kurumuma bağlılığım konusunda sorunlar yaratmıştır...Bunun için atamalarda mülakat sistemi tümünden kaldırılmalıdır. Merkezi sınav sistemiyle yöneticiler atanmalıdır. Yüksek lisans zorunlu hale getirilebilir" (Erkek, Mesleki Kıdem: 15+ yıl, İlkokul).

**K1:** "Eğitim politikasının belirlenmesinde ülkenin gerçek ihtiyaçlarının yanında evrensel olarak da ihtiyaçları karşılar olmalıdır. Eğitim politikamız belirlenirken Atatürk ilke ve inkılapları temel oluşturmalıdır. Eğitim çağdaş, laik, bilimsel, millî, cumhuriyetçi, eşit, işlevsel ve çağdaş olmalıdır. Ayrıca eğitim politikaları belirlenirken çağdaş ülkelerin de eğitim sistemleri incelenerek bize uygun hale getirilerek o ülkelerden de yararlanabiliriz... Ülkemizde eğitim politikaları belirlenirken hepimiz biliyoruz ki siyaseti aşan bir eğitim politikamız yıllarca maalesef olmadı. Hükümetler değiştikçe eğitim politikamız da değişti. Bu nedenle eğitim politikamız sürekli ve kalıcı olamadı. Onun için eğitime okullarımıza üniversitelerimize vs. siyaseti alet etmemeliyiz" (Erkek, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, İlkokul).

**K13:** "Eğitim sisteminin genel amaçları, stratejik planlaması, yönlendirilmesi ve denetimi merkezden yapılmalı, bazı yetkiler yerel yönetimlere devredilmelidir" (Erkek, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, İlkokul).

**K33:** "Eğitimde yerleşme olmalı, İlin üst düzey eğitim yöneticileri karar vermede daha çok yetkilendirilmeli (Erkek, Mesleki Kıdem:15+ yıl, Lise).

**K8:** "Okul yöneticilerinin yetki alanları genişletilmelidir" (Erkek, Mesleki Kıdem: 6-10 yıl, İlkokul).

**K26:** "Ülkenin sosyal, ekonomik, politik hedefleri göz önüne alınarak eğitim-öğretim programları ve içerikleri ona göre belirlenmelidir" (Erkek, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, Ortaokul).

**K15:** "Gelişmiş ülkelerin önce eğitim felsefesi bu alanda uzman kişiler tarafından incelenerek uygun görülen felsefe kendi kültür ve geçmişimize uygun hale dönüştürülmeli, millî ve ahlaki değerler ile yoğurulmalı" (Kadın, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, İlkokul).

Elde edilen bulgular ışığında öğretmen görüşlerine göre Türk eğitim sistemi'ndeki yönetsel sorunlara yönelik çözümlerin sırasıyla en fazla politik çözümler (n=59), eğitsel çözümler (n=54) ve finansal çözümler (n=21) alt temalarında toplandığı belirlenmiştir. Türk eğitim sistemi'ndeki yönetsel sorunlara yönelik öğretmenlerin belirttikleri çözüm önerilerinin bu sorunları bire bir tecrübe etmelerinden ötürü önemli olduğu düşünülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışma kapsamında öğretmenlere Türk eğitim sistemindeki yönetsel sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik görüşleri sorulmuştur. Bu kapsamda elde edilen veriler analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır.

Bu kapsamda katılımcılardan Türk eğitim sistemi'nde sorun olup olmadığına ilişkin soruya cevap olarak gelen görüşlerin tamamı sorun bulunduğu yönündedir. Elde edilen bu bulgu daha önce araştırmacılar (Babadağ ve Sarıbaş, 2015; Gedikoğlu, 2005; Gür ve Çelik, 2009; Kızılıkaya, 2014; Sezer, 2020; Taşdemir, 2015; Yılmaz ve Altinkurt, 2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Türk eğitim sistemi pragmatist ve rasyonalist bir eğitim felsefesi ile inşa edilmişken, toplum merkezli ve merkezi yönetimin etkisinde olması eğitim sisteminde sorunlar olduğunun göstergesidir (Şenkaloğlu, 2021).

Katılımcılar Türk eğitim sistemi'ndeki en önemli yönetsel sorunların başında finansman sorunu olduğunu ifade etmişlerdir. Bunu takip eden sorunlar eğitimin millileştirilememesi, ideolojik yaklaşımlar ile öğretmen yetiştirme ve eğitim yöneticilerinin niteliği olmuştur. Eğitim politikası, eğitimin aşırı merkezîyetçi olması, eğitim uzmanlarından yeterli düzeyde faydalanılmaması, öğrenme-öğretme süreci sorunları ve teftiş sorunları belirlenen diğer sorunlar arasındadır. Bu sorunlar içerisinden öne çıkan finansman sorununa ilişkin, öğretmenler okullarda yeterli kaynak olmamasından ve okullara yeterli bütçenin aktarılmasından ötürü, araç gereç, temizlik ve güvenlik noktasında sıkıntılar yaşandığını belirtmişlerdir. Ayrıca

öğretmenlerin maaşlarının Öğretmenlik Meslek Kanunu ile yapılan düzenlemelere rağmen yetersiz düzeyde olmasının öğretmenleri ek iş yapmaya sevk ettiği dile getirilmiştir. Bu sonuçlar Özer vd.'nin (2015) yaptığı çalışmada yer alan, birçok okulun yakıt, elektrik, temizlik, güvenlik ve su gibi temel ihtiyaçlarını karşılayamadığı sonucu ile benzerlik göstermektedir. Okullarda ihtiyaçların giderilmesi noktasında farklı gelir kalemleri oluşturmaya çalıştıkları yapılan araştırmalarla belirlenmiştir (Kayıkçı ve Akan, 2014; Altunay, 2017, Gökçe ve Uslu, 2018, Ağalday, 2022; Güneş ve Kara, 2016). Ayrıca finansal sorun içerisinde belirlenen önemli bir sorun, öğretmenlerin gelirler düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığıdır. Bu sonuç Bek (2007), Torun (2010), Taşdan vd. (2013), Dağlı ve Bünyamin (2017) ve Cantürk (2021) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Bununla birlikte Eğitim sendikaları tarafından yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Cantürk, 2021).

Katılımcılar tarafından Türk eğitim sistemi'ndeki yönetsel sorunlara yönelik dile getirilen bir başka sorun ise eğitimin millileştirilmesidir. Bu kasamda öğretmenlerin, eğitimde yeni nesle millî kültür ve değerlerimizin yeterli düzeyde aktarılamadığını düşündükleri belirtmişlerdir. Buna sebep olarak, eğitim sistemi yapısının, çevresel faktörlerden ötürü akademik başarının ön plana çıkmasının, millî kültür ve değerlerin aktarılması noktasında engel teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Yıldırım ve Çalışkan (2017), Gözel (2018), Ateş (2013), Bayırlı, 2020 tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermiştir.

Katılımcı görüşleri doğrultusunda, eğitim sisteminin iktidardakilerin ideojilerlerine göre değiştiği ve bu durumun sisteme olumsuz yansımalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada eğitim sistemi ile ideolojik yapının sürekli bir etkileşimde olduğu sonucu (Akın ve Arslan, 2014; Demirtaş ve Özer, 2015; Kesik, 2014; Murillo, 2017; Taş ve Hızıroğlu, 2016) alanyazında birçok araştırma ile benzerlik göstermektedir. Eğitime ideolojinin aktarılmasının eğitimin özgünlüğü üzerinde olumsuz etkileri olacağı düşünülmektedir (İnal, 2008). Öğretmen görüşleri doğrultusunda eğitim sisteminin sürekli değişkenlik göstermemesi ve kararlı bir yapıya sahip olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve okul yöneticilerinin niteliği noktasında sorunlar olduğunu dile getiren öğretmen görüşleri doğrultusunda, eğitim fakülteleri dışında farklı fakültelerden olan bireylerin bazı sertifikalar alarak (formasyon) öğretmen olarak atamalarının yapılmasının sorun teşkil ettiği ve fakültelerde verilen eğitim ile okul müfredatının örtüşmediği gibi sorunlar belirlenmiştir. Bu sonuçlar farklı araştırmalarla (Abazoğlu vd, 2016; Akarsu vd, 2020; Yılmaz, 2017) benzer sonuçlar göstermektedir. Ayrıca, okullarındaki mevcut yöneticilerin yöneticilik ve liderlik vasıflarının yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç Receptoğlu ve Kılınç (2014), Başdemir (2012) ve Taşdemir (2015) tarafından yapılan araştırmalarla örtüşmektedir.

Türk eğitim sistemi'ndeki yönetsel sorunlara yönelik çözüm önerileri kapsamında elde edilen görüşler kategorize edilerek çözüm önerileri üç gruba ayrılmıştır. Bu gruplar eğitsel, finansal ve politik çözümler olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar ışığında ilk olarak öğretmenler eğitsel olarak, öğretmen, yönetici ve denetmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin nitelikli olarak yapılarak sayısının artırılması gerektiği, üniversite eğitiminin kalitesinin artırılması, öğrenme ortamlarının daha etkili hale getirilmesi, yöneticilerin niteliklerinin artırılması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Elde edilen bu sonuçlar Babadağ ve Sarıbaşı (2015), Aydın (2014), Saylık vd. (2021) tarafından yapılan çalışmalarla benzerdir.

Türk eğitim sistemi'ndeki yönetsel sorunlara yönelik finansal çözümler noktasında; okulların maddi kaynaklarının iyileştirilmesi, fiziksel ve alt yapı problemlerinin çözülmesi, öğretmen ve yardımcı personel eksikliğini giderilmesi ve öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlar bu kapsamda yapılan çalışmalarla benzer sonuçlar vermiştir (Saylık vd., 2021; Şahan ve Yeşil, 2015; Sarıçay, 2018).

Türk eğitim sistemi'ndeki yönetsel sorunlara yönelik politik çözümlerde öğretmenler, eğitimde millî değerlerin ön plana çıkması gerektiğini, eğitim politikasında kararlı bir yapının olmasını, eğitim programlarının ülke ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmasını, eğitimde ideolojik yaklaşımlardan uzak durulmasını, okul yöneticilerinin yetkilerinin artırılmasını, atamalarda mülakat sisteminin kaldırılmasını ve ideolojik kadrolaşmanın kaldırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Elde edilen bu sonuçlar ile Yılmaz ve

Altınkurt (2011), Yeşil ve Şahan (2015), Çetin vd. (2018) tarafından yapılan araştırmalarla aynı doğrultuda sonuçlar içermektedir.

Sonuç olarak Türk eğitim sisteminde öğretmenler tarafından görülen sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde geçmişte yapılan çalışmalarla benzer sonuçların elde edildiği, bunun ise süregelen sorunların henüz çözüme ulaşmadığının bir göstergesi olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Özellikle eğitim politikası, eğitimin millî ve kültürel değerlerimize uygunluğu, eğitimdeki insan kaynağı yapılanması, eğitimdeki finansal sorunlar ve eğitim planlaması (Arslan, 2004; Güllüpnar, 2017; Neyişçi vd., 2020; Özel ve Zelyurt, 2016; Uluğ, 1998) gibi alanlarda mevcut sorunlar belirlenmiş ve sistemin içerisinde yer alan öğretmenler tarafından çözüm önerileri sunulmuştur. Eğitim sistemimizde gelişim gözlense de henüz istenilen düzeye ulaşılmadığı sonucuna varılmıştır.



## Kaynakça/Reference

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. Ve Yıldızhan, Y. (2016). "Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme", *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6): 143-160.
- Ağalday, B., & Mehmet, G. Ü. L. Okul Müdürlerinin Finansal Kaynak Sağlamada Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Fenomenolojik Bir İnceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 155-177.
- Akarsu, A. H., Yılmaz, A., & Geçit, Y. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Programlarının Yapısı: 2006-2018 Programlarının Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 23-60.
- Akın, U. ve Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Ali İsmail, M. (2022). *Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Meta-sentez çalışma* (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Altunay, E. (2017). Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim finansmanı politikaları: Sorunlar, nedenler ve çözümler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 689- 714.
- Altunay, E. (2021). Okulların finansman yönetimi açısından okul yöneticilerinin politik becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 90-106.
- Arslan, M. (2004). Eğitim sistemimizin kapanmayan yarısı-yükseköğretime geçiş. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 37- 51.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2014). *Toplum Kültür Eğitimi*. İstanbul: Gazi Kitabevi.
- Babadağ, G., Sarıbaş, S. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3 (1), 18-34.
- Başdemir, H. Y. (2012). Türk Eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce*,17 (67), 35-53.
- Başdemir, H. Y. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (67), 35-52.
- Bayar, A., Kösterelioğlu, İ. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25 (1), 177-187.
- Bayırlı, H., Doruk, O., & Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 865-894.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin Toplumsal/ Mesleki Roller ve Statüsü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi) Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Boydak Özcan, M. (2014). Temel Kavramlar. Eğitim Bilimine Giriş içinde (Ed. M. Taşpınar). (s. 42-66). Ankara: Edge Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cantürk, G. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Ekonomik Sorunlar ve Maaş Artışı Talepleriyle İlgili Görüşleri: Twitter Analizi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 202-223.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz (Çev. A. Alpay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, H., Yazar, M.İ., Aydın, S. & Yazıcı, N. (2018). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi sorunlarına ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 117-135. <http://dx.doi.org/10.29329/mjer.2018.153.7>
- Çıray, F. Özüdoğru, F. & Sağlam, M. (2011). Avrupa birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VIII (I), 87-109

- Dağlı, A., & Bünyamin, H. A. N. (2017). Öğretmen görüşlerine göre Diyarbakir ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 108-124.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 206-227.
- Er, D. (2015). Türk eğitim sisteminde ki temel sorunlar. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Erçetin, Ş. Ş., Açıkalın, Ş. N., Akbaşlı, S., Çevik, M. S., Görgülü, D. Güngör, H. & Çelik, M. (2019). Türk eğitim sisteminin temel sorunları ve eğitimle ilgili güncel tartışmalar. Ankara: Uluslararası Bilim Derneği.
- Esen, G. (2022). *Yönetici ve öğretmenlerin bakış açısıyla meslek liselerinin yönetsel sorunları üzerine bir olgubilim çalışması* (Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 66-80. [http://efd.mersin.edu.tr/dergi/meuefd\\_2005\\_001\\_001/pdf/meuefd\\_2005\\_001\\_001\\_0066-0080\\_gedikoglu.pdf](http://efd.mersin.edu.tr/dergi/meuefd_2005_001_001/pdf/meuefd_2005_001_001_0066-0080_gedikoglu.pdf).
- Gök, R., (2019). Türk eğitim sisteminde liyakat (meritokrasi) esaslı eğitim yöneticiliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 39-64.
- Gökçe, A. T., & Uslu, Ö. F. (2018). İlkokullarda okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren ihtiyaçları karşılama yolları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 315-334.
- Gözel, Ü. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gutek, G. L. (2014). *Eğitime Felsefi ve İleolojik Yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.) Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güllüpnar, F. (2017). Kamusal yaşamın çöküşü ve bireyin sorumlulaştırılması olarak 'yaşam boyu öğrenme': Eğitim ve istihdam politikalarının eleştirisine bir katkı. *Amme İdaresi Dergisi*, 50(1), 67-84.
- Gür, B. S., ve Çelik, Z. (2009). Türkiye'de Millî Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- İra, N., & Aktan, İ. (2018). Teknik Eğitim Fakültelerinin Kapatılmasının Mesleki Eğitime Öğretmen Yetiştirme Sürecine Etkileri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling* ISSN: 1300-7432, 7(2), 1-13.
- Kara, M. (2020). The Problems of Turkish Education System According to the Opinions of Stakeholders in Education. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 21(3).
- Karabulut, C. (2016). Eğitimde metalaşma ve ticarileşme. *SAV Katkı*, 2, 66-79.
- Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel sayı, 248-262.
- Kartal, Seçil Eda, Turgut Karaköse, T. Yavuz Özdemir ve Ramazan Yirci. 2017. Analyzing Teachers' Emotional Labor Levels According to Some Variables. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. c.7.s.12: 317-329.
- Kaya, Y. K. (2015). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz Poitika-Eğitim-Kalkınma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kayıkçı, G. ve Akan, D. (2014). İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 237-255.
- Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: Eleştirel kuram. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 93-133.
- Kızılkaya, H. (2014). *Postmodern Felsefe Işığında Türk Eğitim Sistemi Sorunlarının Değerlendirilmesi* (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kocaman, A. (1996). Edimbilim üzerine. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 7, 11-36.



- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş: Nitel düşünce için bir rehber*. (A. Gümüş ve M. S. Durgun, Çev.). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murillo, F. (2017). Ideology, Curriculum & The Self: The psychic rootedness of ideology and resistance in subjectivity. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 15(3), 332-351.
- Neyişçi, N., Turabik, T., Feyza, G. Ü. N., & Nuray, K. I. S. A. (2020). Öğretmen adaylarının perspektifinden Türk eğitim sisteminin sorunları ve olası çözüm önerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2257-2270.
- Özdemir, A., & Topal, M. (2019). Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının DEMATEL ve Analitik Ağ Süreci Yöntemleri Kullanılarak Değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 160-184.
- Özek, B. Y. (2019). Eleştirel Kuram (Frankfurt Okulu) Bağlamında İdeoloji Ve Eğitim İlişkisinin Çözümlemesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1535-1557.
- Özel, E. & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 9-34.
- Özer, N., Demirtaş, H., & Ateş, Ö. F. (2015). Okulların Mali Durumlarına ve Bütçe Yönetiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Müdür Görüşleri/School Principals' Views on the Financial Conditions of Schools and the Budget Problems. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 17-39.
- Özmen, F., & Özdemir, T. Y. (2012). Anlatılan öykülere dayalı olarak, denetçilerin denetlenenlerle yüz yüze iletişimlerinde yaşadıkları sorunlar. *Millî Eğitim*, 195, 43-65.
- Özyılmaz, Ö. (2017). Türk millî eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları. Ankara: Pegem Akademi.
- Recepoglu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Sarıçay, N. (2006). Türkiye'de Eğitim Sektörünün Sorunları, Eğitimin Ekonomik Boyutu ve Çözümleri, İzmir Ticaret Odası Araştırma ve Meslekleri Geliştirme Müdürlüğü, Arge Bülteni
- Saylık, A., Saylık, N., & Sağlam, A. (2021). Eğitimcilerin gözünden Türk eğitim sistemi: bir metafor çalışması. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 522-546.
- Sezer, Ş. (2020). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk millî eğitiminin genel amaçlarının gerçekleştirme düzeyi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2269-2296.
- Sezgin, O. (2019). Eğitim, Kavram ve Kuram. İstanbul: Kalem Yayıncılık.
- Şahan, R., Yeşil, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16 (3), 123-143.
- Şenkaloğlu, S. (2021). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 24-36.
- Taş, A. ve Hızıroğlu, M. (2016). İdeolojinin kurumsal değişimdeki rolü: Eğitim kurumu üzerinden Türkiye eksenli bir değerlendirme. *İşletme Bilimi Dergisi*, 4(2), 71- 104.
- Taşdan, M., Tösten, R., Bulut, K. ve Karakaya, V. (2013). İlköğretim okullarında yönetim ve yönetici sorunları (Kars İli Örneği). *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi (EBULİNE)*, 12 (24), 95-113.
- Taşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının Türk milli eğitim sistemi üzerine algıladıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 10(7), 881-898. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7898>
- Türk Dil Kurumu, Çevrimiçi Türkçe Sözlük, (2022), <https://sozluk.gov.tr/?kelime=> adresinden erişilmiştir.
- Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişme yapısal uyum sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(14), 153- 156.
- Uluğ, Z. A. (2019). *Yönetici görüşlerine göre meslek liselerinin sorunları ve çözüm önerileri* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

- Yeşil, R. & Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 123-143.
- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, H. (2018). 2005 ile 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki değerlere ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 1(1), 7-23.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973
- Yılmaz, M. (2017). "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(16): 135-155.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The Turkish National Education System underwent a transformation in 1924 with the Law on the Unification of Education, which brought it into its current structure and united it under the Ministry of National Education (Özdemir and Topal, 2019). After the establishment of educational unity, laws were legislated, and educational activities were organized in accordance with goals, in order to shape the Turkish National Education System through continuous updates (Başdemir, 2012). In addition, European Union education policies were followed to enhance the efficiency and quality of the Turkish National Education System (Sağlam, Özüdoğru, and Çıray, 2011). However, despite efforts to align with the European Union and revision of laws in response to developments and innovations over time, these efforts have not been sufficient (Özyılmaz, 2017).

In this sense, a number of studies have investigated the problems in Turkish education system. These studies have reported that issues in the Turkish National Education System stem from teacher qualifications, student attributes, and problems arising from educational policies (Babadağ and Sarıbaşı, 2015; Taşdemir, 2015). Bayar and Kösterelioğlu (2014), on the other hand, emphasized the lack of vision and mission in education and identify problems in the training and appointment of school administrators. In addition to structural problems in the education system (Başdemir, 2012; Kartal, 2013), it was revealed that schools faced financial problems and issues of overpopulation in classrooms (Şahan and Yeşil, 2015). Alsı Sarıçay (2018) focused on the inadequacy of the number of schools and identified problems related to student guidance (Er, 2015). In addition, studies indicated that efforts to align with the European Union had negative impacts on the Turkish education system (Çıray, Özüdoğru, and Sağlam, 2011) and that there were structural issues in the education system. Furthermore, pre-service teachers identified a number of problems in the education system such as a lack of resources and equipment, teacher quality, frequent changes in teaching methods, system, and curriculum (Yılmaz and Altınkurt, 2011; Yeşil and Şahan, 2015; Çetin et al., 2018). In addition, they reported problems related to unequal educational opportunities, a lack of social activities, and excessive class hours (Erçetin et al., 2019).

In a broader perspective, the problems in the Turkish national education system can be categorized as follows:

- Education system structure (Başdemir, 2012)
- Education management (Esen, 2022)
- Education programs (Uluğ, 2019)
- Education planning (Kocaman, 1996)
- Education inspection (Özmen and Özdemir, 2012)
- Education financing (Altunay, 2021)
- Examination system (Ali İsmail, 2022)
- Teacher training and qualifications (İra and Aktan, 2018)
- School administrator training and appointment system (Gök, 2019)
- Infrastructure problems (Karabulut, 2016).

Considering the key role that education plays in the economic, social, and cultural development of countries, it can be argued that responsibility for the quality and effectiveness of education lies not only with educators, who are the implementers of educational activities, but also with policymakers who shape and formulate educational policies. Therefore, it is believed that identifying the administrative problems

in the Turkish education system and providing solutions to these issues can contribute to the development of a more effective education system.

Based on this general framework, the following questions were addressed in this study:

- Are there administrative problems in the Turkish education system?
- What are the administrative problems in the Turkish education system?
- What are your recommendations for addressing the administrative problems in the Turkish education system?

## **2. METHOD**

In this study, phenomenological method, a qualitative research methodology was employed. A maximum diversity sampling method was employed and 35 teachers participated in the study. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. The data analysis was conducted using the content analysis method.

## **3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS**

It was observed that all participants expressed the view that there were administrative problems in the Turkish Education System. This finding is in line with the results of those in the literature (Babadağ and Sarıbaş, 2015; Gedikoğlu, 2005; Gür and Çelik, 2009; Kızılılkaya, 2014; Sezer, 2020; Taşdemir, 2015; Yılmaz and Altınkurt, 2011).

The participants highlighted the issue of education financing as one of the administrative problems in the Turkish Education System. Following this view, concerns about the nationalization of education, ideological approaches, and the quality of teacher training and educational management were identified. Other issues included education policy, excessive centralization in education, inadequate use of education experts, problems in the teaching-learning process, and inspection issues. Among these problems, financing, the nationalization of education, and ideological approaches are prominent. For the issue of financing, teachers mentioned that schools lacked sufficient resources, which led to difficulties in terms of equipment, cleanliness, and security. These findings are consistent with the results of Özer et al. (2015). In addition, it was found that insufficient teacher salaries prompted teachers to seek additional employment. This finding is in line with those reported by Bek (2007), Torun (2010), Taşdan et al. (2013), Dağlı and Bünyamin (2017), and Cantürk (2021).

Another issue raised by the participants in terms of administrative problems in the Turkish Education System was the inadequate transmission of our national culture and values to the new generation. The structure of the education system, influenced by environmental factors, was identified as a hindrance to the effective transmission of national culture and values. This result is in line with studies conducted by Yıldırım and Çalışkan (2017), Gözel (2018), Ateş (2013), and Bayırlı (2020). Based on these findings, it can be concluded that the education system has underwent changes according to the ideologies of those in power, leading to negative effects on the system. The constant interaction between the education system and ideological structures was stressed in various studies in the literature (Akın and Arslan, 2014; Demirtaş and Özer, 2015; Kesik, 2014; Murillo, 2017; Taş and Hızıroğlu, 2016).

Solutions for addressing the administrative problems in the Turkish Education System were divided into three key categories: educational, financial, and political solutions. The participants supporting educational solutions emphasized the need for higher-quality and increased in-service training programs for educators, administrators, and inspectors. They also called for improvements in the quality of university education, the establishment of more effective learning environments, and developments in the qualifications of educational administrators. Financial solutions included the necessity to strengthen the financial resources of schools, address physical and infrastructure issues, overcome teacher and support staff shortages, and improve teacher salaries. In terms of political solutions, teachers emphasized the importance of prioritizing national values in education, maintaining a stable educational policy framework, modifying education programs to the country's needs, avoiding ideological approaches, increasing the authority of school administrators, abolishing interview-based appointment systems, and eliminating ideological polarization in the education system. These recommendations are in line with those reported in the literature which highlighted the complicated nature of solutions needed to deal with administrative issues in the Turkish Education System.

## **ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: T.C. Fırat Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 22.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/27

## **ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI**

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %34, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %33, 3. yazarın araştırmaya katkı oranı %33'tür.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, alanyazın taraması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

Yazar 3: Alanyazın taraması, veri toplanması, raporlaştırma.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)



Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2023, 23(4), 1686–1719 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023...-1322731>

### Sosyal Bilimlerde Dijitalleşme ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yansıtılması\*

Digitalization in Social Sciences and Its Reflection to Social Studies Curriculum

Ebru ESKİCİ<sup>1</sup> , Adnan ALTUN<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 04.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 26.10.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Sosyal bilgiler öğretim programının çekirdek yapısını oluşturan sosyal bilim dalları, dijitalleşme ve dijital dönüşümün etkisiyle kuramsal, kavramsal ve yöntemsel birçok değişiklik yaşamaktadır. Bu durum sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında etkin bir rol oynayan sosyal bilgiler öğretim programını etkilenmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programı (2018) incelendiğinde programda yer alan kazanım, beceri ve değerlerin ağırlıklı olarak teknolojik ürün temelli olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum sosyal bilim dallarında yeni üretilen bilgilerin, dijital çağın gerektirdiği beceri ve değerlerin programa yeterince yansıtılmadığını göstermektedir. Bu araştırma ile dijital çağın gerektirdiği, bilgi, beceri ve değerlerin tespit edilerek sosyal bilgiler öğretim programına yansıtılması amaçlanmaktadır. Betimsel temelli nitel araştırma modeline göre yürütülen bu çalışmada öncelikle sosyal bilim dallarında dijitalleşme ve dijital dönüşümün etkisiyle meydana gelen değişimler ve dönüşümler tespit edilmiş, ardından sosyal bilgiler öğretim programı ile ilişkilendirmeleri yapılmıştır. Doküman incelemesine dayalı olarak toplanan araştırma verilerini 2018-2020 yılları arasında, sosyal bilimler alanında dijitalleşme ve dijital dönüşüm bağlamında yapılmış 8261 akademik çalışma oluşturmaktadır. Web of Science ve DergiPark veri tabanlarından elde edilen akademik çalışmalar bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Analizler sonucunda sosyal bilimlerde dijitalleşme ve dijital dönüşümler ortaya çıkan konu alanları ile ilgili kavramsal bir yapı oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kavramsal yapı temel çerçeve kabul edilerek sosyal bilgiler öğretim programında dijital çağın gereksinimlerine yönelik olarak her sınıf düzeyinde kazanım, kavram, beceri ve değer ilişkilendirmesi yapılmıştır. Böylece sosyal bilgiler öğretim programının dijital çağın taleplerini karşılayabilecek niteliğe erişmesinde ilerleme kaydedileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijitalleşme, dijital dönüşüm, sosyal bilimler, sosyal bilgiler öğretim programı.

&

**Abstract:** Social sciences, which constitute the core structure of the social studies curriculum, are experiencing many theoretical, conceptual and methodological changes under the influence of digitalization and digital transformation. This situation affects the social studies curriculum, which plays an active role in providing students with the knowledge, skills and values of social sciences. When the social studies curriculum (2018) is examined, it has been determined that the knowledge, skills and values required by the digital age are partially included in the curriculum. It is possible to say that the achievements in the curriculum are mainly aimed at technological product-based knowledge and skills. This situation shows that the newly produced knowledge in social sciences, skills and values required by the digital age are not sufficiently reflected in the curriculum. This research aims to determine the knowledge, skills and values required by the digital age and to reflect them in the social studies curriculum. In this research, which was based on a descriptive-based qualitative research model, firstly, the changes and transformations that occurred in social sciences with the effect of digitalization and digital transformation were identified. The research data collected based on document analysis consist of 8261 academic studies published in the context of digitalization and digital transformation in the field of social sciences between 2018-2020. Academic studies obtained from the Web of Science and DergiPark databases were analyzed by bibliometric analysis method. As a result of the analyses, a conceptual structure was created regarding the subject areas emerging with digitalization and digital transformation in social sciences. By accepting this conceptual structure as the basic framework, achievement, concept, skill and value associations were made at each grade level for the digital age requirements in the social studies curriculum. Thus, it is thought that progress will be made in reaching the quality of the social studies curriculum that can respond to the demands of the digital age.

**Keywords:** Digitalization, digital transformation, social sciences, social studies curriculum.

**Atf/Cite as:** Eskici, E. & Altun, A. (2023). Sosyal Bilimlerde Dijitalleşme ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yansıtılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (4), 1686-1719 [doi.org/10.17240/aibuefd.2023...-1322731](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023...-1322731)

**İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: Dr. Ebru Eskici, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, eebirdic@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2288-2222>

<sup>2</sup> Prof. Dr. Adnan Altun, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, aaltun@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4580-8436>



## 1. GİRİŞ

Tarih boyunca insanoğlunun yaşamına biçim veren kilit değişimler yaşanmıştır. Eski çağlarda ateşin bulunması, sanayi toplumlarında buharın kullanılması, bu yüzyılda ise bilgi ve iletişim teknolojilerin kapsamlı ve hızlı gelişimi... Bilgi ve iletişim teknolojileri bilginin toplanması, işlenmesi, depolanması ve iletilmesinde kullanılan bilgi, iletişim ve bilgisayar teknolojilerini kapsayan; bu teknolojiler arasındaki ilişkiyi vurgulayan terimdir (Yeşilorman ve Koç, 2014). Bilginin elde edilmesi, işlenmesi, depolanması, iletilmesi ve hatta üretilmesindeki değişim ile birçok yeni dijital teknoloji ortaya çıkmış ve insanoğlunun yaşamına entegre olmuştur. Bu kapsamlı gelişim toplumsal, ekonomik, siyasi, askeri, bilimsel, sosyal ve kültürel alanlarda hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecini başlatmıştır. Bu süreçte yeni araçlar ve ortamlar deneyimlenmeye başlanmıştır; aynı zamanda teknolojik yenilikleri yakalama ve ayak uydurma çabası da baş göstermiştir.

Dijitalleşme ile geleneksel ekonomik faaliyetler yerlerini dijital ortamlarda yenilikçi yaklaşımlara bırakmaya başlamıştır. Bu da ekonomi alanında üretim sistemlerinin, operasyonel süreçlerin, istihdam alanlarının yeniden şekillenmesine yol açmıştır. Bunun yanı sıra dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte artan seçenek alternatifleri ve hızlı ulaşım imkânları hem ulusal hem de uluslararası işletmeler arasındaki rekabetin artmasına sebep olmuştur. Dijital teknolojiler ile bankacılık sistemleri ve ödeme yapıları da dönüşmeye başlamış, tüketiciye hızlı ve kolay erişim imkânı sağlanmıştır. Ancak hızlı ve kolay erişim, güvenlik açıklarını da beraberinde getirmiştir. Dijitalleşmenin birey yaşamında meydana getirdiği köklü değişimler temelde öznenin kendini inşa etme sürecini ve araçlarını da farklılaştırmaktadır. Böylece insan ilişkileri, insan-nesne ve birey-toplum ilişkileri yeniden tanımlanmıştır. Toplumsal ve mekânsal aidiyetin yanı sıra sanal mekân ve sanal kimlikler ortaya çıkmış ve bunlara yönelik yeni aidiyet davranışları oluşmaya başlamıştır. Sanal ortamlarda sosyalleşmeyi ve var olmayı seçen bireylerin gerçek yaşamla bağlantılarının zayıflaması ve bazen de kopma noktasına gelmesi gibi durumlar baş göstermeye başlamıştır. Aşırı teknoloji ve internet kullanımı bireyleri yalnızlaşmaya itmiş; bu da bireyin aile ve toplumsal bağlarını zedeleyerek yaşadığı topluma ve sosyal oluşuma yabancı bir nesne konumuna gelmesine neden olmuştur. Bilginin dijital akışı, sınırların ötesine geçerek yalnızca bilgi akışını değil yöntem ve pratiklerini de değişime uğratmıştır. Dolayısıyla bu yapıların merkezinde yer alan bilginin toplanması, depolanması ve kullanılmasında da bir değişim yaşanmıştır. Ulus ötesi ve mekânsal bağımsızlık, 'merkez' düşüncesinin yerini 'merkeziyetsizliğe' taşımıştır. Sosyal medyanın bilgi ve haber akışı üzerindeki etkisi yeni toplumsal ve politik hareketlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Beyaz-Özbe, 2022; Özcan ve Keskin, 2020; Taşel, 2020). Kısacası dijitalleşme ve dijital dönüşümle yaşamın her alanında birtakım değişimler yaşanmış ve yaşamaya da devam etmektedir.

Dijitalleşme ve dijital dönüşümle birlikte yaşamın her alanında yaşanan kapsamlı ve hızlı değişim doğrudan sosyal bilim dallarının inceleme alanına girmektedir. Bu da değişimi ve sürekliliği inceleyen sosyal bilimlerde yeni konu alanlarının ve yöntemlerin ortaya çıkmasında yol açmaktadır. Sosyal bilim dallarında yaşanan güncel gelişmelerin, içeriğini sosyal bilimlerden alan sosyal bilgilere de yansıtılması gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğrencilerin, toplumun sürekli bir değişim süreci içerisinde olduğunu kavraması, bu değişimin sebeplerini anlaması ve gelecek yaşantılarla ilgili öngörü sahibi olmasını sağlamak ve kendi iradesiyle yargıya varma yeteneği geliştirmesini amaçlayan bir öğretim alanıdır (Alkan, 1984). Bu amaç doğrultusunda bireylerin kendini ve toplumu keşfetmesinde önemli bir role sahip olan sosyal bilimlerden yararlanılmaktadır. Toplumsal yaşam içerisinde süregelen değişiklikler, karmaşık ve çeşitli sorunlar bireylerin ve toplumların yaşamında sosyal bilimlerin önemli bir yere sahip olmasını sağlamıştır. Bireylerin ihtiyacı ile toplumsal beklenti dengesini sağlamada gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar sosyal bilimler aracılığıyla karşılanmaya çalışılmaktadır; bunu sağlarken de sosyal bilimlerin disiplinler arası yaklaşımıyla bireylere rehberlik edilmektedir (Dönmez, 2003). Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin farklı alanlarındaki akademik bulguların, ilköğretim öğrencilerinin bireysel ve toplumsal yaşam içerisindeki ihtiyaçları doğrultusunda ve kavrayışlarına uygun bir içerikle öğretilmesini amaçlamaktadır.

Bu nedenle içeriğini ve yöntemlerini sosyal bilim dallarından sağlayan sosyal bilgiler dersi, sosyal bilim dallarındaki tüm gelişmeleri yakından takip ederek kendini güncelleme zarurietine sahiptir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (SBÖP, 2018) mevcut yapısı incelendiğinde dijitalleşme ve dijital dönüşüm bağlamında teknolojik ürünlerin tarihsel kullanım süreçleri, insan yaşamına olumlu ve olumsuz etkileri, teknolojik ürünlerin mucitleri, zaman içerisindeki gelişimleri, teknolojik ürünlerin bireylere ve çevreye zarar vermeden kullanımı, çevrim içi ortamlarda doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma, güvenli sanal ortam kullanımı, özel hayatın gizliliği, medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolü, dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağındaki rolü ile ilgili konuların kazanımlar aracılığıyla öğrencilere aktarılması hedeflendiği görülmektedir. Bunların yanı sıra programın temel becerileri arasında ve 5. sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı becerileri arasında yer alan dijital okuryazarlık becerisi ile SBÖP'nin uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümünde bahsi geçen dijital vatandaşlık yeterliliğinin geliştirilmesi hedefi programda dijitalleşme ve dijital dönüşüm kapsamına giren beceri ve yeterliliği temsil etmektedir (SBÖP, 2018). Bu kazanımların ağırlıklı olarak teknolojik ürün temelli bilgi ve kullanım becerilerini barındırdığını söylemek mümkündür ancak dijitalleşme ve dijital dönüşüm bağlamında ele alındığında yeterliliği sorgulanabilir. Ayrıca programın dijital çağın ihtiyacı olan beceri, değer ve yeterlilikleri geliştirme açısından oldukça sığ olduğu görüşü de yapılan birçok akademik çalışmanın (Akbaba ve Aksoy, 2019; Aydemir, 2019; Bayram, 2020; Demir ve Özyurt, 2021; Görmez, 2017; Kara ve Atasoy, 2019; Oğuz-Hacat ve Demir, 2022; Öztürk ve Kafadar, 2020; Sarıgöl, 2022; Yalçın, 2022a) ortak sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde son yıllarda dijitalleşme ile ilgili bazı unsurların sosyal bilgiler bağlamında çalışıldığını görülmektedir. Ancak bu çalışmaların bağlamı ağırlıklı olarak dijital okuryazarlık (Bayram, 2020; Sarıgöl, 2022; Yalçın, 2022a), dijital vatandaşlık (Aslan, 2016a; Aydemir, 2019; Görmez, 2017; Kara ve Atasoy, 2019; Karaduman ve Öztürk, 2014; Öztürk, 2015; Turan ve Karasu-Avcı, 2018), 21. yüzyıl becerileri (Bozkurt, 2021; Demir ve Özyurt, 2021) ya da dijital teknolojilerin ve dijital araçların sosyal bilgilerde öğretim materyali olarak kullanılmasına yönelik (Ak ve arkadaşları, 2020; Aladağ, 2010; Aktürk ve arkadaşları, 2013; Aslan, 2021; Ayas ve arkadaşları, 2015; Balçın ve Çalışkan, 2021; Baloğlu-Uğurlu, 2007; Baloğlu-Uğurlu ve Üzen, 2018; Başçı-Namlı ve arkadaşları, 2022; Çelik ve İlhan, 2021; Çelik ve Tepe, 2022; Demirci ve Karaburun, 2011; Doğan ve Koç, 2017; Ekici ve Yeşilbursa, 2021; Heinrichs ve Demirkaya, 2020; İlhan ve arkadaşları, 2021; İnel, 2014; İşçi ve Yeşiltaş, 2020; Kaba ve arkadaşları, 2020; Karakuş ve Oğuz, 2013; Kavak ve İlhan, 2021; Keskin ve İlhan, 2021; Kilic ve Yesiltas, 2021; Koca ve Daşdemir, 2018; Koçoğlu ve arkadaşları, 2017; Merç, 2017; Pala, 2021; Sarıtepeci, 2016; Selanik-Ay, 2020; Seyhan ve Küçük, 2021; Sönmez ve Akbaş, 2019; Şimşek, 2008; Uygun ve Uzun, 2019; Ünal ve Sarı, 2012; Ünlü ve Yangın, 2020; Yalçın, 2022a; Yeşiltaş ve Pehlivan, 2015) olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar da alan eğitiminin gelişimi için kıymetlidir ancak meydana gelen değişim ve dönüşümün bir ya da birkaç kriter açısından ele alınmasının gerçek ihtiyaçların belirlenmesinin önüne geçtiği düşünülmektedir. Yaşanan değişim ve dönüşümün holistik bir bakış açısıyla programa yansıtılmasının ve diğer unsurlarla desteklenmesinin özelde sosyal bilgiler eğitimi genelde ise Türk eğitim sistemi için önemli çıktılara sahip olacağı öngörülmektedir.

Alanyazında dijitalleşme ve dijital dönüşümle birlikte sosyal bilimlerde yaşanan gelişmelerin sosyal bilgilere yansımalarını ortaya koyan bir çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Üretimin, lojistiğin, bankacılığın, medyanın, devletin, vatandaşlığın, hukukun, sigortacılığın ve daha birçok sektörün dijitalleştiği; geleneksel suçların, siber suçlara dönüştüğü, paranın bile dijital dönüşüme girdiği yeni dünya düzeninde öğrencilere verilen eğitimin çıktılarının da dönüştürülmesi bir zaruriyettir. Özellikle küresel ölçekte bir etki bırakan ve gittikçe de hızlanan dijitalleşme olgusu karşısında, sosyal bilimler alanındaki yeni üretilen bilgilerin ve dijital dönüşümü de gösteren bulguların sosyal bilgiler eğitimine yansıtılması gerekmektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Sosyal bilgiler öğretim programının çekirdek yapısını oluşturan sosyal bilim dallarında dijitalleşme ve dijital dönüşümle kuramsal, kavramsal ve yöntemsel açıdan değişiklikler meydana gelmektedir. Değişimin hızlı ve kapsamlı oluşu, program güncellemelerinin geniş zaman aralıklarıyla yapılışı ve benzeri durumlar program gereksinimlerinin karşılanmasını sınırlandırmaktadır. Bu çalışmada dijitalleşme ve dijital dönüşümün sosyal bilimlerde meydana getirdiği değişim ve dönüşüm ortaya koyularak, sosyal bilgiler öğretim programına yansıtılması amaçlanmaktadır. Böylece sosyal bilgiler öğretiminin dijital çağın taleplerini karşılayabilecek niteliğe erişmesinde ilerleme kaydedileceği düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem sorularına cevap aranmıştır:

- 1- Dijitalleşme ve dijital dönüşümün sosyal bilim dallarına etkisi nedir?
- 2- Sosyal bilim dallarının dijitalleşme ve dijital dönüşümle şekillenen çerçevesi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile nasıl ilişkilendirilebilir?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Sosyal bilimler dijital çağda yeni üretilen bilgiler ve teknolojiler ışığında değişmekte ve değişimin bir sonucu olarak da dönüşmektedir. Bu durum sosyal bilimlere kendi içerisinde yeniden yapılandırıldığı gibi sosyal bilimlerle ilişkili tüm alanları da etkilemektedir. Özellikle sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında etkin bir rol oynayan sosyal bilgiler dersi bu değişim ve dönüşümden oldukça fazla etkilenmektedir. Ancak sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde sosyal bilimlerde yaşanan değişim ve dönüşümün programa yeterince yansıtılmadığı görülmektedir. Bu durum sosyal bilimler aracılığıyla bireyin yaşadığı toplumu anlaması ve toplum ihtiyaçlarını karşılayacak bireylerin yetiştirilmesi; böylece toplumun kültürel mirasının ve değerlerinin aktarılmasında etkin vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen sosyal bilgilerin amacıyla örtüşmemektedir. Bu sebeple dijitalleşme ve dijital dönüşüm ile sosyal bilimlerde ortaya çıkan yeni kuramsal, kavramsal ve yöntemsel içeriklerin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal seviyelerine uygun ölçüde sosyal bilgiler öğretim programına yansıtılması gerektiği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu ihtiyacı gidermeye yönelik bir araştırma olmadığı tespit edilmiştir. Bu ihtiyacı gidermek amacıyla dijitalleşme ve dijital dönüşümle ilgili sosyal bilim dallarında ortaya çıkan yeni bulgular, sosyal bilgiler eğitim programlarına yansıtılmaya çalışılmıştır.

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri kaynakları, verilerin elde edilme süreci ve verilerin analizi alt başlıklarda verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma dijitalleşme ve dijital dönüşümün etkisiyle sosyal bilim dallarında ortaya çıkan değişimleri tespit ederek, bunların sosyal bilgiler öğretim programına yansıtılmasını amaçlayan doküman incelemesine dayalı betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Betimsel temelli araştırmalar bir durumu saptamaya yönelik yapılan araştırmalardır. Bu çalışmada da dijitalleşme ve dijital dönüşümün sosyal bilimlere etkileri ortaya koyularak, bunların sosyal bilgiler öğretim programına yansıtılmasına yönelik bir araştırma süreci yürütülmüştür. Dijitalleşme ve dijital dönüşümün sosyal bilim dallarındaki etkileri bilim dalı özelinde belirgin olsa da tüm sosyal bilim dallarını kapsayan ve aynı kriterlere göre belirlenmiş genel bir yapı mevcut değildir. Genel bir yapının bulunmaması bu noktada araştırmacıyı öncelikle sosyal bilim dallarının dijitalleşme ve dijital dönüşüm ile etkileşimini ortaya koymaya sevk etmiştir. Bu amaçla da sosyal bilim dallarındaki değişim ve dönüşümün ortaya koyulması için bibliyometrik analizler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bibliyometrik analizler neticesinde sosyal bilim dallarının tümünü kapsayan ve aynı kriterlere elde edilen bulgular sosyal bilgiler ilişkilendirmesinde kullanılmıştır.

## 2.2. Veri Kaynakları ve Verilerin Elde Edilmesi

Bu araştırmanın veri kaynaklarını, araştırma problemleri için zengin bilgi kaynakları sağlayan iki farklı veri tabanı oluşturmaktadır: Web of Science ve DergiPark. Böylece dijitalleşmenin hem uluslararası alanda hem de Türkiye’deki sosyal bilim dallarındaki araştırmalara etkisi ortaya koyulmak amaçlanmıştır. Web of Science, alanda öncü kabul edilen çok sayıda bilimsel makaleyi bünyesinde barındırması sebebi ile bibliyometrik araştırmalar için oldukça kullanışlı bir veri tabanıdır (Li ve Hale, 2016). Web of Science (WoS) veritabanından, araştırma verilerinin sorgusu için uluslararası alanyazında dijitalleşme ile ilgili yayınlanan çalışmalarda en çok karşılaşılan kelime ve kelime gruplarından seçilmiştir. Aşağıda yer alan bu kelime/kelime grupları WoS’un tüm indekslerinde<sup>3</sup> İngilizce dili ile sınırlandırılarak 2018, 2019, 2020 yılları ve “article” belge türü ile yapılmıştır:

- “digital” and “social science” (f=7309)
- “digital age” and “social science” (f=1234)
- “digital transformation” and “social science” (f=402)
- “digitalization” and “social science” (f=348)

Tarama sonrasında toplamda 9293 çalışmaya ulaşılmıştır. Daha sonra ulaşılan çalışmalar bibliyometrik analiz için gerekli formata dönüştürülerek dışarı aktarılmıştır. Bu aşamalar sırasıyla dışa aktar (export); düz metin dosyası (plain text file); kayıt aralığı (records form 1-500); kayıt içeriği ‘tam kayıt’ (record content-full record) şeklinde ilerlemiştir. Verilerin dışa aktarım (export) kapasitesi, düz metin dosyası (plain text file) formatında 500’e kadar olan çalışmalarla sınırlandırıldığı için ilk olarak 1-500 arası çalışmalar, devamında ise 501-1000, 1001-1500 vd. şeklinde devam etmiş; tüm veriler elde edildikten sonra tek bir metin dosyasında (plain text file) birleştirilerek analize hazır hâle getirilmiştir. Veri seti analize hazır hâle getirildikten sonra, veri temizleme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu işlem ile yazarın aynı çalışması birden fazla kez veri setinde yer alıyorsa ve çalışmanın yayınlanma tarihi ile referans gösterilme tarihi çelişiyorsa analiz dışında bırakılmıştır. Yapılan işlem sonrası veri tabanından elde edilen 9293 çalışmanın 6771’i araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Dijitalleşmenin ve dijital dönüşümün Türkiye’deki sosyal bilimler çalışmalarına etkisini incelemek amacıyla yapılan bibliyometrik analizler için ise DergiPark veri tabanı kullanılmıştır. DergiPark, TÜBİTAK ULAKBİM bünyesinde Türkiye’de yayınlanan akademik hakemli dergilerin elektronik ortamda barınmasını destekleyen bir veri tabanı olduğu için tercih edilmiştir. Araştırma verilerinin sorgusu, alanyazında dijitalleşme ile ilgili yayınlanan çalışmalarda en çok karşılaşılan kelime ve kelime gruplarından seçilmiştir. Aşağıda yer alan bu kelime/kelime grupları DergiPark Sosyal Bilimler indeksinde 2018, 2019 ve 2020 yılları ve “makale” belge türü ile sınırlandırılarak yapılmıştır:

- “dijital” (f=2629)
- “dijital dönüşüm” (f=159)
- “dijital çağ” (f=63)
- “dijitalleşme” (f=321)

Tarama sonucunda toplamda 3172 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalara analiz öncesi ön değerlendirme yapılarak kapsam dışı bırakılması gereken çalışmalar ayıklanmıştır. Yapılan ön değerlendirme sonrasında veri tabanından elde edilen 3172 çalışmanın 1490’ı çalışma kapsamına dâhil edilmiştir.

<sup>3</sup> Veri tabanındaki makaleler incelendiğinde sosyal bilimler alanıyla ilişkili olan yayınların disiplinlerarası bakış açısı ile fen, sağlık ya da diğer bilimlere ait dergilerde ve indekslerde de yayımlandığı tespit edilmiştir; bu sebeple indeks sınırlamasına gidilmemiş ancak sosyal bilimler bağlamının dışına çıkılmaması için kullanılan her kelime/kelime grubu “and” - “social science” ile sorgulanmıştır.

Araştırmaya dâhil olan çalışmaların yıllara göre sayısı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Veritabanlarından Ulaşılan Yıllara Göre Makale Sayıları*

Yıl	2018	2019	2020
Web of Science	1683	2142	2946
Dergi Park	321	473	696

### 2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada bibliyometrik analiz ile araştırmanın konusunun, uluslararası literatürdeki ve Türkiye’deki yapısını incelemek amaçlanmıştır. Bibliyometri, çeşitli kaynaklardan elde edilen verilerin farklı matematiksel ve istatistiksel yöntemleri kullanarak analiz edilmesi ve ilgilenilen alanla ilgili bilim haritası elde etmeye yarayan bir yöntemdir (Cobo ve diğerleri, 2011; Zupic ve Cater, 2015). Bibliyometrik araştırmalarda veri analizleri için çeşitli yazılım araçları geliştirilmiştir. Bu araştırma analizleri için klasik bir mantıksal bibliyometri iş akışını izleyen R dili aracı kullanılmıştır. R, istatistiksel hesaplama ve grafikler için bir dil ve ortamdır (R Core Team, 2016). R, üzerinden bibliyometrik analizler yapmak ve bu analizleri görselleştirebilmek için R-Studio programına da ihtiyaç vardır. Her iki programında kurulumu gerçekleştirilerek kullanıma hazır hâle getirilmiştir. R-Studio üzerinden bibliyometrik analizlere başlayabilmek için, programa “bibliometrix” paketi indirilerek aktif hâle getirilmiştir. Aktif olan bibliometrix paketine, “biblioshiny” komutu verilerek programa bağlı olarak çalışan bir çevrim içi ara yüz sayfasında analizlere başlanmıştır. Açılan ara yüz sayfasında veri (data) sekmesinden, içe aktar ya da yükle (import or load) bölümü seçilerek hazırlanmış olan metin dosyası (plain text file) yüklenmiş, ardından veri tabanı kısmından Web of Science (WoS) seçilerek veri seti sistemde kullanılır hâle getirilmiştir. Bibliyometrik analiz, veri setini farklı parametrelerde analiz etme imkânı sağlayarak aralarındaki bağlantısal ağı görünürlüğünü mümkün kılmaktadır. Bunun yanı sıra başlıklar, özetler, anahtar kavramlar aracılığıyla yapılan kelime ve kavramsal yapı analizleri ile araştırılan konu ile ilgili güncel trendler, tematik gelişimler ve araştırma odakları tespit edilebilmektedir. Bu çalışmada anahtar kavramlar aracılığıyla yapılan kavramsal yapı analizleri ile dijitalleşmenin sosyal bilimler alanına etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Analiz öncesi anahtar kavramlar incelenmiş ve dijitalleşme bağlamında ele alınamayacak geleneksel araştırma yöntemleri, ülke adı vb. anahtar kavramlar kapsam dışı bırakılmıştır. Çalışmaya WoS veritabanından dâhil olan 6771 makaleden toplamda 19011 anahtar kavram elde edilmiştir. Elde edilen anahtar kavramlar ile araştırma konusunun kavramsal yapısını ortaya çıkarmak amacıyla bağlantısallık ilişkisi parametresi kullanılarak ortak kelime ağı (word co-occurrence network) analizi yapılmıştır.

DergiPark veritabanındaki çalışmalar, bibliyometrik analiz için gerekli olan formata dönüştürülerek dışarıya aktarılamamaktadır. Bu duruma çözüm olarak veriler uygun formata araştırmacı tarafından dönüştürülerek analizleri gerçekleştirilmiştir. Bunu yaparken WoS veri tabanından analize uygun olarak indirilen metin dosyası (text file) taslak olarak kullanılmıştır. Bu belgelerde çeşitli kısaltılmış kodlar bulunmaktadır. Örneğin, ‘AU’ yazar; ‘AB’ özet, ‘DE’ ise yazar anahtar kavramlarını temsil etmektedir. Yapılan bibliyometrik analizlerde anahtar kavramlar kullanıldığı için DergiPark veri tabanından elde edilen çalışmalardaki anahtar kavramlar metin dosyasına araştırmacı tarafından elle girilmiştir. Bu ekleme işlemi yapılmadan önce analizlerde anlam bütünlüğünün bozulmaması için Türkçe karakterler dönüştürülmüştür. Dönüştürülmüş kavram dizisi ‘DE’ kodu ile ifade edilen anahtar kavramlar bölümüne yerleştirilmiştir. Kısaca DergiPark’tan elde edilen çalışmaların anahtar kavramları R-Studio ile analiz edilebilir hâle dönüştürülerek kullanılmıştır. DergiPark’tan araştırmaya dâhil olan 1490 makaleden toplamda 3551 anahtar kavram elde edilmiştir. Analiz öncesi anahtar kavramlar incelenmiş ve geleneksel



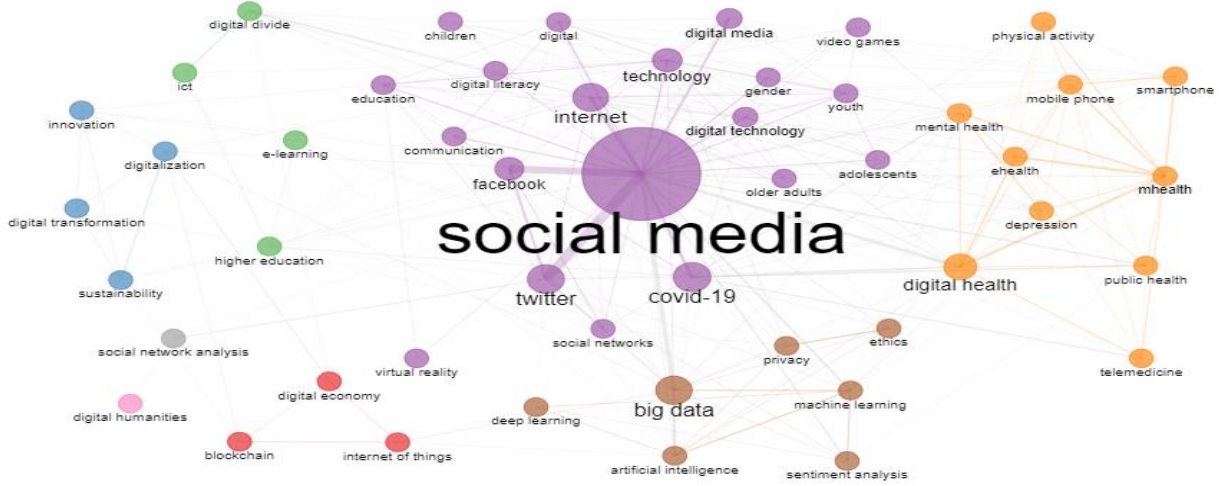
yöntem, ülke adı vb. anahtar kavramlar kapsam dışı bırakılmıştır. Elde edilen anahtar kavramlar ile araştırma konusunun kavramsal yapısını ortaya çıkarmak amacıyla bağlantısallık ilişkisi parametresi kullanılarak ortak kelime ağı (word co-occurrence network) analizi yapılmıştır.

### 3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

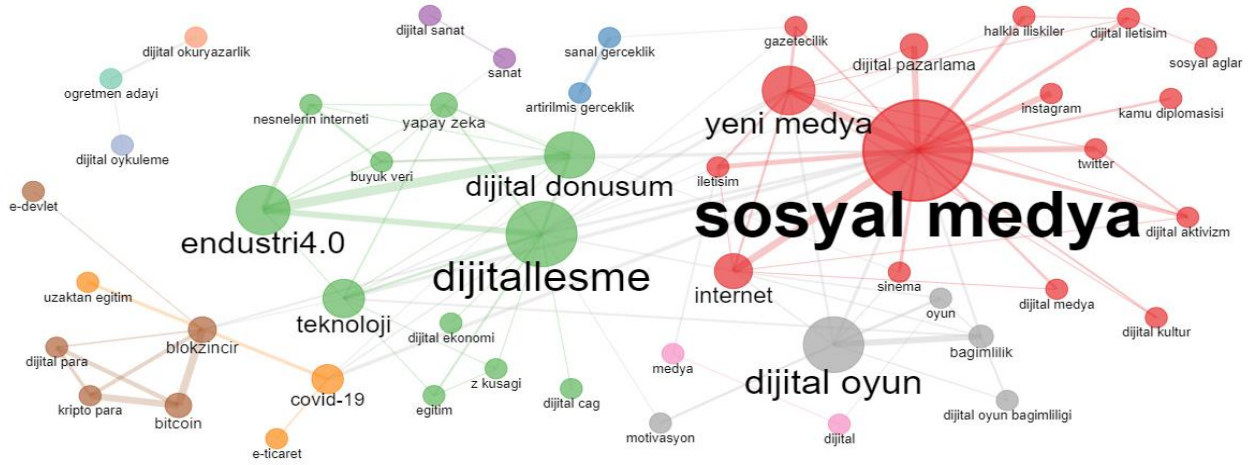
Sosyal bilimlerde dijitalleşme ve dijital dönüşümün kavramsal yapısını tespit edebilmek amacıyla veritabanlarından elde edilen anahtar kavramlar ile ortak kelime ağı analizleri yapılmıştır. Ortak kelime ağı, kelimeleri haritalayıp sınıflandırarak birlikte oluşumunu ortaya koymakta ve araştırma konusunun kavramsal yapısını tasvir etmede yardımcı olmaktadır. Böylece kelime grupları arasındaki ilişki tespit edilebilmektedir (Van Eck ve Waltman, 2010; Callon ve diğerleri, 1991). Ortak kelime ağı bulguları renkler, boyutlar ve bağlantılarla temsil edilmektedir. Renkler kelimeler arasındaki ortak anlam ilişkisini, boyut büyüklükleri çalışılma yoğunluklarını, kelimeler arasındaki bağlantıların (çizgilerin) kalınlıkları ise ilişki yoğunluklarını göstermektedir. Kümede yer alan ilk kavram, en yüksek oluşum değerine sahip kavramdır ve kümeye adını vermektedir. WoS verileri ile yapılan ortak kelime ağı analizi ile elde edilen bulgular Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Ortak kelime ağı (Web of Science)

Yapılan analiz sonucunda sekiz küme ortaya çıkmıştır. Bu kümelerin ana kavramları: blok zinciri (blockchain), dijitalleşme (digitalization), dijital bölünmüşlük (digital divide), sosyal medya (social media), dijital sağlık (digital health), büyük veri (big data), dijital beşerî bilimler (digital humanities), sosyal ağ analizi (social network analysis) kavramlarıdır. Tüm kümeler arasında en büyük etkiye sahip olan küme sosyal medya kümesidir. Hemen hemen her kavramın ('dijital beşerî bilimler' hariç, o sadece sosyal ağ analizi ile bağlantılı) birden fazla kavram ya da farklı kümelerle ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Bu da disiplinler arası çalışma pratiğinin olduğunu göstermektedir.

DergiPark verileri ile yapılan ortak kelime ağı analizi ile elde edilen bulgular Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Ortak kelime ağı (DergiPark)

DergiPark verileri ile yapılan ortak kelime ağı analizi sonucunda on bir ana küme ortaya çıkmıştır. Bu on bir kümeyi oluşturan ana kavramlar sosyal medya, dijitalleşme, blok zinciri, covid-19, dijital oyun, sanat, medya, artırılmış gerçeklik, öğretmen adayı, dijital okuryazarlık ve dijital öykülemedir. Tüm kümeler arasında en büyük etkiye sahip olan küme sosyal medyadır. Hemen hemen her kavramın birden fazla kavram ya da farklı kümelerle ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Ancak öğretmen adayı, dijital okuryazarlık ve dijital öyküleme kümelerinin yalnızca kendi aralarında bağlantısallık ilişkisi kurduğu tespit edilmiştir.

WoS ve DergiPark veri tabanlarından elde edilen anahtar kavramlarla yapılan ortak kelime ağı ile sosyal bilim dallarında dijitalleşme ve dijital dönüşüm bağlamında yapılan çalışmaların kavramsal yapısını oluşturan kelimelerin birlikte ortaya çıkma durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylece birbirleri ile ilişkili konu alanları ve bu konuların çalışılırken bağlantılı olduğu diğer konu alanları ortaya koyulmuştur.

Bibliyometrik analizler sonucunda dijitalleşme ve dijital dönüşüm bağlamında ortaya çıkan bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’de yer alan anahtar kavramlar araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak sosyal bilgiler dersi öğretim programı ilişkilendirmesinde kullanılmıştır.



**Tablo 2.***Analizler Sonucunda Elde Edilen Anahtar Kavramlar*

Sosyal Medya	Dijitalleşme	Dijital	Sürdürülebilirlik
İnternet	Endüstri 4.0	e-ticaret	İnovasyon
Dijital Pazarlama	Dijital Dönüşüm	Eğitim/Uzaktan Eğitim	Dijital Bölünmüşlük
Dijital Ekonomi	Dijital Çağ	Covid-19	Cinsiyet
Sosyal Ağlar (Twitter, Instagram, Facebook)	Teknoloji/Dijital	Bilgi ve İletişim	Çocuklar, Ergenler, Gençler, Yetişkinler
Dijital Medya	Teknoloji	Teknolojileri	Z Kuşağı
İletişim/ Dijital İletişim	Yapay Zekâ	Blokzinciri	Motivasyon
Dijital Kültür	Büyük Veri	Bitcoin	Toplum Sağlığı
Dijital Aktivizm	Nesnelerin İnterneti	Kripto Para	Depresyon
Halkla İlişkiler	Makine Öğrenmesi	e-devlet	Fiziksel Aktivite
Sinema	Derin Öğrenme	Dijital Para	Sosyal Ağ Analizi
Akıllı Telefon/Mobil Telefon	Gazetecilik	Duygu Analizi	Bağımlılık (Dijital Oyun vd.)
Kamu Diplomasisi	Oyun/Dijital	Dijital Sağlık (m-sağlık, e-sağlık, teletıp)	Yüksek Öğretim
Sanal Gerçeklik	Dijital Beşerî Bilimler	Sanat/Dijital Sanat	e-öğrenme
Artırılmış Gerçeklik	Gizlilik	Dijital Okuryazarlık	Öğretmen Adayı
	Etik	Dijital Öyküleme	

Tablo 2’de yer alan kavramlar incelendiğinde birçoğunun dijitalleşme ve dijital dönüşümün etkisiyle sıkça karşılaşılan kavramlar olduğu görülmektedir. Bu kavramların bazıları halihazırda sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde de kazanım, kavram, beceri ve değer olarak yer almaktadır. Bu kavramlar: dijital teknolojiler, iletişim teknolojileri, sosyal medya, e-devlet, sürdürülebilir, dijital okuryazarlık, cinsiyet, dijital bölünmüşlük, internet, akıllı telefon, e-ticaret, bilgi ve iletişim teknolojileri, sosyal medya, e-devlet, medya okuryazarlığı, sinema, tüketim, gizlilik, etik kavramlarıdır. Yapılan ilişkilendirmelerde bu kavramların programda dijitalleşme ve dijital dönüşüm bağlamında ele alınmayan farklı boyutlarıyla ilişkilendirilme yapılmaya çalışılmıştır. Örneğin, dijital teknolojiler kavramı sosyal bilgiler öğretim programında yalnızca Küresel Bağlantılar öğrenme alanı içerisinde 7. sınıf kazanımında ‘dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimler’ üzerinden ele alınmaktadır. Dijital teknolojilerin program içerisinde sadece ekonomi bağlamında tek bir kazanım kapsamında ele alındığı görülmektedir. Ancak birçok farklı konu alanı ile ele alınabilecek bir kavramdır ve yapılan program ilişkilendirmesinde kavramın farklı boyutları (kültürel deneyim, doğal afetlerde kullanılan erken uyarı sistemleri, coğrafi konularda kullanılan dijital teknolojiler, çevre dostu teknolojiler vb.) ele alınmaya çalışılmıştır. Sürdürülebilirlik kavramı ise programda “sürdürülebilir” olarak ifade edilmektedir. SBÖP’nin özel amaçlarında ‘öğrencilerin sürdürülebilirlik bağlamında çevre anlayışına sahip olmaları amaçlandığı’ ifade edilmektedir. Ancak programda amaca yönelik herhangi bir kazanım, beceri, değer ya da farklı bir yönerge yer almamaktadır. Yapılan program ilişkilendirmesinde sürdürülebilirlik ile ilgili farklı öğrenme alanları ve sınıf düzeylerinde çeşitli ilişkilendirmeler yapılmıştır. Sürdürülebilirlik, çevre dostu dijital teknolojiler ve sürdürülebilirlik anlayışını destekleyen dijital ekonomik faaliyetler bağlamında ele alınarak ilişkilendirmeler gerçekleştirilmiştir. Dijital vatandaşlık kavramı ise program içerisinde uygulamada dikkat edilecek hususlar bölümünde yer alan maddelerin birinde, öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiğini belirten bir cümledeki ifade olarak yer almaktadır ancak herhangi bir kazanım, beceri ya da değerle ilişkilendirilmesi yapılmamıştır. Yapılan program ilişkilendirme önerilerinde dijital vatandaşlık, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı içerisinde farklı sınıf seviyelerindeki farklı boyutlarla desteklenerek ilişkilendirmelere yer verilmiştir. Böylece dijital vatandaşlık hak ve sorumluluklar, siber alanda ülke temsili ve önemi, dijital diploması, dijital platformların günümüz demokrasi anlayışına etkisi gibi bağlamlar da ele alınmış; öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerinin farklı boyutlarda da geliştirilmesine katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Kısacası Tablo 2’de yer alan kavramlar önce programlar açısından incelenmiş; yapılan ilişkilendirmeler de buna göre

şekillendirilmiştir. Tablo 2’de yer alan her kavram ilişkilendirmelerde kullanılmamıştır, sosyal bilgilerin doğasına uygun kavramlar tercih edilmiştir. İlköğretim programı ilişkilendirmelerinde özellikle öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yeterlilikleri gözetilmiştir.

### 3.1. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde dijitalleşme ve dijital dönüşüm etkisiyle sosyal bilimlerde ortaya çıkan kavramsal yapıya ilişkin elde edilen bulguların sosyal bilgiler öğretim programıyla nasıl ilişkilendirilebileceğine dair cevaplar aranmıştır. Tablo 2’de yer alan anahtar kavramlar dijitalleşme ve dijital dönüşümün sosyal bilim dallarının kavramsal yapısına etkisini temsil etmektedir ve sosyal bilgiler öğretim programına yönelik yapılan ilişkilendirmelerde temel çerçeve olarak kullanılmıştır. Bu kavramlar haricinde yine araştırma sürecinde akademik okumalarda gözlemlenen ve ilişkilendirmede kullanılan kavramlarla bağlantılı olan, yapılan kazanım ve alt boyut önerisini tamamlayıcı nitelik taşıyan kavramlara da yer verilmiştir. Örneğin, doğal afetlerin takibinde kullanılan dijital teknolojilerle ilgili yapılan kazanım alt boyut önerisi kapsamında drone ve erken uyarı sistemleri kavramlarının öğretimi de önerilmiştir. Yapılan ilişkilendirmeler öğrenme alanları kapsamında sınıf düzeylerine göre kazanım, kazanım alt boyutu, kavram, beceri ve değer ilişkilendirilmesi şeklinde yapılmıştır. Öğrenme alanlarında halihazırda bulunan ve dijitalleşme/dijital dönüşüm ile ilgili olduğu düşünülen kazanımlara alt boyut önerisi; yine öğrenme alanında ilgili sınıf düzeyi için programda yer almayan ancak analizler sonucunda programda yer alması gerektiği düşünülen kazanımlar ise kazanım önerisi şeklinde yapılmıştır. Alt boyut ve kazanım önerileri tablolarda italik vurgu ile belirtilmiştir. Kazanım ve kazanım alt boyutları ile ilgili olarak kavram, beceri ve değer boyutları da ilişkilendirmeye dâhil edilmiştir. İlişkilendirme tablolarında öğrenme programında yer alan tüm kazanımlara -çok fazla yer kaplaması sebebiyle- yer verilmemiş yalnızca ilişkilendirme yapılan kazanımlara yer verilmiştir. İlişkilendirmeler her sınıf düzeyi için ayrı şekilde tabloleştirilmiştir. Öğrenme alanları arasındaki disiplinlerarasılık sebebiyle bazı kavramlar birden fazla kez tablolarda yer alabilmektedir.

Tablo 3'te sosyal bilgiler öğretim programı 4.sınıf kazanım, kavram, beceri ve değer ilişkilendirmesi yer almaktadır.

**Tablo 3.**

*Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 4. Sınıf Kazanım, Kavram, Beceri ve Değer İlişkilendirmesi*

Öğrenme Alanı	Mevcut Kazanım ile ilgili Alt Boyut ve Yeni Kazanım İlişkilendirmesi	Kavram (K) Beceri (B) Değer (D)
Birey ve Toplum	<p><b>SB.4.1.1.</b> Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.</p> <p><i>Alt boyut önerisi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Bireyin sahip olduğu dijital kimlik açıklanır ve önemi anlatılır.</i></li> </ul>	<p><b>K:</b> Dijital Kimlik, Dijital Ayak izi</p>
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	<p><b>SB.4.3.6.</b> Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.</p> <p><i>Alt boyut önerisi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Doğal afetlerin takibinde kullanılan dijital teknolojilere (erken uyarı sistemi vb.) örnek verilir.</i></li> </ul>	<p><b>K:</b> Drone, Erken Uyarı Sistemleri</p>
Bilim, Teknoloji ve Toplum	<p><b>SB.4.4.5.</b> Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.</p> <p><i>Alt boyut önerisi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Çevre dostu dijital dönüşüm çalışmalarına örnek verilir.</i></li> </ul>	<p><b>D:</b>Sürdürülebilirlik</p>
Etkin Vatandaşlık	<p><b>SB.4.6.1.</b> Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.</p> <p><i>Alt boyut önerisi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Dijital Çocuk Hakları hakkında bilgi verilir.</i></li> </ul> <p><b>SB.4.6.2.</b> Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.</p> <p><i>Alt boyut önerisi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Bireylerin dijital ortamdaki eylemlerinden sorumlu olduğuna dair örnekler verilir.</i></li> </ul> <p><b>SB.4.6.4.</b> Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.</p> <p><i>Alt boyut önerileri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Siber alanda ülkesinin sahip olduğu egemenliğin kullanıcı özgürlüğü ve güvenliği açısından önemine örnekler verilir.</i></li> <li><i>Dijital platformlarda ülke temsilinin ve sembollerinin önemi ile ilgili örnekler verilir.</i></li> </ul>	<p><b>K:</b> Dijital kanıt, Siber Egemenlik <b>B:</b> Dijital Vatandaşlık</p>
Küresel Bağlantılar	<p><b>SB.4.7.3.</b> Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.</p> <p><i>Alt boyut önerisi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Dijital platformların farklı ülkelere ait kültürel unsurların tanınmasındaki rolü tartışılır.</i></li> </ul>	<p><b>K:</b> Küreselleşme, Sosyal Medya</p>

Birey ve Toplum öğrenme alanında yer alan SB.4.1.1. kazanımında öğrencilerin resmi kimlik belgesiyle ilgili gerekli çıkarımlarda bulunması beklenmektedir. Bu kazanıma bir alt boyut olarak bireylerin sahip oldukları dijital kimlik bilgilerinin varlığı ve öneminin açıklanması eklenerek öğrencilerin dijital kimlikleri ile ilgili bilinç düzeylerinin artırılabilirliği önerilmektedir. Ayrıca bu alt boyut, SB. 5.6.1. kazanımında bulunan "Kazanım kapsamında e-devlet portalı ve bu portal üzerinden sağlanan hizmetlere değinilir." alt boyutu için de hazır bulunuşluk sağlayacaktır. SB. 4.1.1. dâhilinde öğrencilere dijital kimlik ve dijital ayak izi kavramlarının açıklanması önerilmektedir.

İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan SB. 4.3.6. kazanımıyla öğrencilerin doğal afetlere hazırlık konusunda bilgi sahibi olması hedeflenmektedir. Bu kazanım işlenirken alt boyut olarak öğrencinin yakın çevresinde karşılaşılabileceği doğal afetlere öncelik verilmesi ve deprem çantası hazırlığı konusuna değinilmesi gerektiği de belirtilmiştir. Bunlara ek olarak doğal afetlerin takibinde kullanılan dijital teknolojilere (erken uyarı sistemleri, uydu verileri vb.) de örnek verilmesi önerilmektedir. Böylece öğrenciler dijital teknolojilerin kullanım alanlarından biriyle ilgili bilgi sahibi olurken aynı zamanda doğal afetlerin öncesi ve sonrasında kullanılan teknolojilerle ilgili öngörü sahibi de olabilecekleri düşünülmektedir. Örneğin, Japonya'nın Toplum 5.0 modelinde afetten etkilenen bölgeler uydu, karasal hava radarı, insansız hava araçları, sensörler ve otomobillerden gelen yol hasar bilgileri aracılığıyla takip edilerek elde edilen veriler yapay zekâ sistemleri ile analiz edilerek afet koşullarına göre insanlara akıllı telefonları ya da diğer teknolojik cihazlar aracılığıyla barınak ve yardım sağlanarak güvenli bölgelere taşınmalarının sağlanması öngörülmektedir. Ayrıca afet bölgelerinde kurtarma robotları aracılığıyla yaralı insanların hızlı şekilde kurtarılması; sürekli yardım ve teçhizat teslimatı yapan drone sevkiyatları sürdürülerek hasar azaltmaya ve erken iyileşme sürecine geçiş sağlanmaya çalışılması amaçlanmaktadır (Cabinet Office, Government of Japan, 2021). Öğrencilere bu gibi örnekler verilerek gelecekte toplumun teknoloji entegrasyonunun hangi alanlarda nasıl olabileceğine dair fikir yürütmeleri sağlanabilir. Bu kazanım kapsamında öğrencilere drone ve erken uyarı sistemleri kavramları kazandırılabilir.

Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında yer alan SB. 4.4.5. kazanımında “teknolojik ürünlerin kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden” kullanma becerisinin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Programda bu kazanım hedefleri doğrultusunda teknolojik ürünler için hazırlanmış olan kullanım kılavuzlarına da değinilmesi belirtilmektedir. Bunlara ek olarak öğrencilere çevre dostu dijital dönüşüm çalışmalarına dair örnekler verilmesi önerilmektedir. Böylece öğrencilerin sürdürülebilirlik değerini kazanabilecekleri düşünülmektedir.

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında yer alan kazanım SB. 4.6.1.'de öğrencilerin çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmaları hedeflenmiştir. Bu kazanım kapsamında Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'deki maddelerinde ele alınması programda belirtilmiştir. Bu kazanıma alt boyut önerisi olarak öğrencilere Dijital Çocuk Hakları konusunda da bilgi verilmesi önerilmektedir. Böylece öğrenciler dijital platformlarda maruz kaldıkları durumlarla ilgili hakları konusunda bilgi sahibi olabileceklerdir. Yine öğrenme alanında yer alan SB. 4.6.2. kazanımında öğrencilere aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemleri konusunda sorumluluk kazandırılmak hedeflenmektedir. Bu kazanıma alt boyut önerisi olarak bireylerin dijital ortamdaki eylemlerinden de sorumlu olduğu bilinci kazandırılması ve bunların birer dijital kanıt niteliği taşıdığına dair örnekler verilmesi önerilmektedir. Bu bilincin erken yaşta kazanılması öğrencilerin kendilerini dijital ortamlarda koruyabilmeleri aynı zamanda daha bilinçli kullanıcı olmalarını teşvik edeceği öngörülmektedir. SB. 4.6.4. kazanımında ise öğrencilerin ülke bağımsızlığıyla, bireysel özgürlük arasındaki ilişki ile ilgili çıkarım yapması beklenmektedir. Programda bu kazanımla ilgili olarak Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılışı, ulusal egemenlik, birey olarak ülkesinin bağımsızlığı için üstlenebileceği rollerin ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Bunlara ek olarak iki alt boyut önerisi yapılmıştır. Bunlardan ilki öğrencilerin siber alanda ülkesinin sahip olduğu egemenliğin kullanıcı özgürlüğü ve güvenliği açısından önemine örnekler verilmesi, ikincisi ise dijital platformlarda ülke temsilinin ve sembollerinin önemi ile ilgili örnekler verilmesi üzerinedir. Bu öğrenme alanında öğrencilere dijital kanıt ve siber egemenlik kavramlarının ve dijital vatandaşlık becerisinin kazandırılması önerilmektedir.

Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer alan kazanım SB. 4.7.3.'te öğrencilerin farklı ülkelere ait kültürel unsurlarının ülkemizin kültürel unsurlarıyla karşılaştırması hedeflenmektedir. Programda kazanım doğrultusunda görsel ve yazılı iletişim araçlarıyla kültürel unsurlar ve kıyafet, oyun, yemek, aile ilişkileri gibi konular üzerinde durulması gerektiği belirtilmektedir. Bunlara ek olarak öğrencilerin dijital platformların farklı ülkelere ait kültürel unsurların tanınmasındaki rolünün tartışılması önerilmektedir. Kazanım kapsamında öğrencilere küreselleşme ve sosyal medya kavramları kazandırılabilir.

Tablo 4'te sosyal bilgiler öğretim programı 5.sınıf kazanım, kavram, beceri ve değer ilişkilendirmesi yer almaktadır.

**Tablo 4.**

*Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 5. Sınıf Kazanım, Kavram, Beceri ve Değer İlişkilendirmesi*

Öğrenme Alanı	Mevcut Kazanım ile ilgili Alt Boyut ve Yeni Kazanım İlişkilendirmesi	Kavram (K) Beceri (B) Değer (D)
Kültür ve Miras	<p><b>SB.5.2.1.</b> Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.</p> <p><i>Alt boyut önerisi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bazı somut kalıntıların dijital ortama aktarılarak korunduğunu ve kullanıcı erişimine açılması hakkında bilgi verilir.</li> </ul> <p><b>SB.5.2.3.</b> Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.</p> <p><i>Alt boyut önerisi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dijital teknolojilerle farklı kültürel özelliklerin zaman ve mekândan bağımsız olarak deneyimleyebileceği açıklanır ve örnekler gösterilir.</li> </ul> <p><b>SB.5.2.5.</b> Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.</p> <p><i>Alt boyut önerileri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dijitalleşme ile dönüşen kültürel unsurlara ve yaşam tarzlarına etkisine örnekler verilir.</li> <li>Kültürün dijitalleşmesinin yanı sıra 'dijital kültür' olgusunun oluşumu üzerinde durulur.</li> </ul> <p><b>Kazanım Önerisi:</b></p> <p>5.2. Dijital sanatı tanımlayarak, sınıflandırmasını yapar.</p>	<p><b>K:</b> Dijital Tarih, Dijital Arşiv, Dijital Kültür, Dijital Miras, Dijital Sanat, Sanal Müze, Artırılmış Gerçeklik, Sanal Gerçeklik</p> <p><b>B:</b> Dijital Tarih Okuryazarlığı, Dijital Kanıt Kullanma, Dijital Erişim</p> <p><b>D:</b> Dijital Estetik</p>
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	<p><b>SB.5.3.1.</b> Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.</p> <p><i>Alt boyut önerisi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dijital harita üzerindeki yeryüzü şekilleri incelenerek matbu haritalarla benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırılır.</li> </ul>	<p><b>K:</b> Dijital Harita</p> <p><b>B:</b> Dijital Harita Okuryazarlığı</p>
Bilim, Teknoloji ve Toplum	<p><b>SB.5.4.1.</b> Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.</p> <p><i>Alt boyut önerileri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dijitalleşmenin ve dijital dönüşümün sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisine örnekler verilir.</li> <li>Aşırı teknoloji kullanımının birey üzerindeki olumsuz etkilerine örnekler verilerek alınması gereken önlemler üzerinde durulur.</li> </ul>	<p><b>K:</b> Dijitalleşme, Dijital Dönüşüm, Siber Güvenlik, Bağımlılık</p> <p><b>D:</b> Gizlilik, Etik</p>
Küresel Bağlantılar	<p><b>SB.5.7.3.</b> Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.</p> <p><i>Alt boyut önerisi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Turizmde dijital eğilimlerle ilgili bilgi verilir.</li> </ul>	<p><b>K:</b> Dijital Turizm, e-turizm</p>

Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan SB. 5.2.1. kazanımında öğrencilere “somut kalınlardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine” olan katkılarının kazandırılması belirtilmektedir. Bu kazanıma bir alt boyut olarak somut kalıntıların günümüzde dijital ortamlara aktarılması ve kullanıcı erişimine açılmasıyla ilgili bilgi verilmesi önerilmektedir. Böylece



öğrencilere görme ya da inceleme imkânı bulamayacağı somut kalıntılara dijital arşivler aracılığıyla erişebileceği bilgisi kazandırılacaktır. Bu alt boyutla ilgili olarak sınıf içi uygulamalarda öğrencilerle birlikte inceleyebilecekleri dijital arşivler ele alınabilir ve örnek bir dijital arşiv incelemesi yapılabilir. Bununla birlikte öğrenme alanı içerisinde kazandırılması beklenen araştırma becerisini tamamlayıcı nitelik taşıdığı düşünülen dijital kanıt kullanma becerisinin de öğrenciler tarafından kazanabileceği öngörülmektedir. Bu kazanım ve alt boyut kapsamında dijital tarih, dijital arşiv, dijital kültür, dijital miras, dijital sanat kavramlarının ve dijital tarih okuryazarlığı, dijital erişim, dijital kanıt kullanma becerilerinin öğrencilere kazandırılması önerilmektedir.

Yine Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan SB. 5.2.3. kazanımında ise öğrencilerin Türkiye'deki çeşitli yerlerin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırması, benzer ve farklı unsurları belirlemesi beklenmektedir. Bu kazanıma alt boyut olarak öğrencilerin dijital teknolojilerle farklı kültürel özellikleri zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde deneyimleyebileceği farkındalığı kazandırılması önerilmektedir. Bu farkındalık aynı zamanda öğrencilere öğrenme alanı bağlamında kazandırılması istenen zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama becerilerini farklı açılardan destekleyici nitelik sunmaktadır. Bu alt boyut ile ilgili olarak sanal müze gezisi, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojiler kullanılarak eğitim uygulamaları yapılabilir. Bu uygulamalarla öğrencilerin deneyimsel kazanımlar da sağlanabileceği öngörülmektedir. Ayrıca bu uygulamalar ve teknolojiler etkili kullanıldığında eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabileceği de düşünülmektedir. Örneğin Iğdır'ın bir ilçesinde eğitim alan bir öğrencinin, İstanbul'daki akranları gibi sosyal ve kültürel geziler yapabilme imkânı her zaman olmayabilir. Ancak sanal müze gezileri ya da MEB tarafından öğrenme alanlarına uygun şekilde geliştirilebilecek sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamaları ve teknolojik donanım desteği ile öğrenciler bu deneyimi okul ortamında yaşayabilir. Bu kazanım ve alt boyut kapsamında öğrencilere sanal müze, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik kavramlarının kazandırılması önerilmektedir.

Yine Kültür ve Miras öğrenme alanında içerisinde yer alan SB. 5.2.5. kazanımında ise öğrencilerin "günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihi gelişimini" değerlendirmesi beklenmektedir. Programda bu kazanımla ilgili alt boyut olarak gündelik hayatta artık yer edinmiş kültürel unsurların sürekliliği ve değişimi üzerinde durulması gerektiği belirtilmiştir. Bu kazanım ve alt boyutuna ek olarak iki tane alt boyut önerisi yapılmıştır. Bunlardan ilki dijitalleşme ile dönüşen kültürel unsurlara ve yaşam tarzlarına etkisine örnek verilmesi; ikincisi ise kültürel unsurların dijital ortamlarda yer edinmesinin yanı sıra ortaya çıkan 'dijital kültür' olgusunun da öğrencilere kazandırılması üzerinedir. Bu kazanım ve alt boyutlar kapsamında dijital kültür kavramı üzerinde durulması önerilmektedir. Ayrıca öğrenme alanında yer almayan, ancak mevcut kazanımları tamamlayıcı nitelik taşıdığı düşünülen 5. sınıf düzeyinde bir kazanım önerisi (5.2.) de hazırlanmıştır. Bu kazanım önerisi öğrencilere kültürel unsurların dijitalleşme/dijital dönüşüm süreciyle ilgili farkındalık kazandırılması amacıyla dijital sanatın tanımlanması ve sınıflandırılması üzerine yapılandırılmıştır. Bunun yanı sıra bu kazanım önerisi 7. sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanında yapılmış olan kazanım önerisi için de bir hazır bulunuşluk sağlamaktadır. Bu kazanım kapsamında öğrencilere dijital sanat kavramı ile dijital estetik değerinin kazandırılması önerilmektedir.

İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan SB. 5.3.1. kazanımında öğrencilerin "haritalar üzerinden yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak" açıklaması beklenmektedir. Bu kazanım kapsamında ölçek türleri, küçültme oranı, harita temel unsurları ve anlamları gibi faktörlere değinilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu kazanım ve alt boyutuna ek olarak öğrencilerin dijital haritalar üzerinde incelemeler yaparak matbu haritalarla benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırması önerilmektedir. Böylece öğrencilerin dijital harita kullanmaları gereken durumlarda bilgi sahibi olması sağlanarak dijital harita okuma becerilerinin geliştirileceği düşünülmektedir. Bu kazanım ve alt boyut önerisi kapsamında öğrencilere dijital harita kavramı ile dijital harita okuryazarlığı becerisi kazandırılması önerilmektedir.

Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında yer alan SB. 5.4.1. kazanımında öğrenciler tarafından “teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisinin” tartışılması istenmektedir. Bu kazanımla ilgili olarak iki alt boyut önerisi yapılmıştır. Bunlardan ilki dijitalleşmenin ve dijital dönüşümün sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisine örnekler verilmesi; diğeri ise aşırı teknoloji kullanımının birey üzerindeki olumsuz etkilerine örnekler verilerek öğrencilerin bu konuda farkındalık kazanması sağlanması ve alınması gereken önlemler üzerinde durulması üzerinedir. Özellikle artan teknoloji kullanımı ile ortaya çıkan bağımlılıklar sebebiyle bu konunun üzerinde durulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu alt boyut önerileri programda yer alan SB. 4.4.2. ile de benzer hedefleri gözetmektedir. SB. 4.4.2.’nin alt boyutlarında da teknolojinin yaşamımızda meydana getirdiği olumlu ve olumsuz durumlara dikkat çekilmesi belirtilmiştir. Farklı sınıf düzeyinde benzer hedeflerin tekrar edilmesi öğrencilerin böyle önemli bir konuda farkındalık kazanmalarını artıracaktır. Konuyla ilgili bir diğer husus ise sürekli çevrim içi olan bireyler için günümüzde siber güvenlik daha da elzem bir durum haline gelmiştir. Bireylerin sürekli çevrim içi olması onların gözetim altında tutulmasını da kolaylaştırmaktadır ve bu konunun etik boyutu tartışılmalıdır. Öğrencilere bu konularda farkındalık kazandırmak onların teknolojiyi doğru ve etkili kullanmasına fayda sağlayacağı gibi kişisel verilerinin korunması konusunda da daha bilinçli bireyler haline gelmeleri desteklenecektir. Bu kazanım ve alt boyutlar bağlamında öğrencilere dijitalleşme, dijital dönüşüm, siber güvenlik ve bağımlılık kavramları ile gizlilik ve etik değerlerinin kazandırılması önerilmektedir.

Küresel Bağlantılar öğrenme alanı SB.5.7.3.’te ise turizmin uluslararası ilişkilerdeki öneminin açıklanması hedeflenmektedir. Bu kazanım kapsamında farklı toplumların birbirini tanınması, kültürel zenginliklerinin görülmesi ve karşılıklı ön yargıların fark edilmesi üzerinde durulması gerektiği belirtilmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilere turizmde dijital eğilimlerle ilgili bilgi verilmesi önerilmektedir. Bu kazanım kapsamında öğrencilere dijital turizm ve e-turizm kavramları kazandırılabilir.



Tablo 5'te sosyal bilgiler öğretim programı 6.sınıf kazanım, kavram, beceri ve değer ilişkilendirmesi yer almaktadır.

**Tablo 5.**

*Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 6. Sınıf Kazanım, Kavram, Beceri ve Değer İlişkilendirmesi*

Öğrenme Alanı	Mevcut Kazanım ile ilgili Alt Boyut ve Yeni Kazanım İlişkilendirmesi	Kavram (K) Beceri (B) Değer (D)
Bilim, Teknoloji ve Toplum	<p><b>SB.6.4.1.</b> Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum yaşamına etkisine örnekler verir.</p> <p><i>Alt boyut önerileri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Dijitalleşmenin ve dijital dönüşümün sosyal bilimlere; dolayısıyla toplumsal yaşama etkisine dair örnekler verilir.</i></li><li>• <i>Dijital kültür, dijital sanat, dijital diplomasi, dijital hukuk, dijital ekonomi, dijital iletişim hakkında bilgi verilir.</i></li><li>• <i>Türkiye'de sosyal bilimlerdeki dijitalleşme ve dijital dönüşüm çalışmalarına değinilir.</i></li></ul> <p><b>SB.6.4.3.</b> Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.</p> <p><i>Alt boyut önerisi:</i></p> <p><i>Dijital araştırma yöntemleri ile ilgili bilgi verilir.</i></p>	<p><b>K:</b> Büyük Veri, Yapay Zekâ, İnternet, Nesnelerin İnterneti, Makine Öğrenmesi, Duygu Analizi, Veri Madenciliği</p> <p><b>B:</b> Dijital Araştırma</p>
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	<p><b>SB.6.5.4.</b> Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.</p> <p><i>Alt boyut önerisi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Dijital vergi hakkında bilgi verilir.</i></li></ul> <p><b>Kazanım Önerisi:</b></p> <p>6.5. <i>Dijital ekonomi hakkında bilgi sahibi olur.</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Dijital ekonominin avantajları ve dezavantajları hakkında bilgi verilir.</i></li><li>• <i>Ülkemizdeki dijital ekonomi faaliyetleriyle ilgili örnekler verilir.</i></li><li>• <i>Dijital girişimciler ve çalışmalarlarıyla ilgili örnekler verilir.</i></li></ul> <p>6.5. <i>Dijital yatırım ve pazarlama odaklı bir proje (iş planı) geliştirir.</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Coğrafi özelliklerin dijital ekonomik faaliyetler üzerindeki etkisi tartışılır.</i></li><li>• <i>Dijital alanda yerli ve milli üretimin önemi üzerinde durulur.</i></li></ul>	<p><b>K:</b> Endüstri 4.0, Dijital Ekonomi, E-ticaret, Dijital Bankacılık, Dijital Para, Kripto Para, Dijital Yatırım, Dijital Vergi</p> <p><b>B:</b> Dijital Girişimcilik, Dijital Pazarlama, Dijital İş birliği, Dijital Tasarım, İnovasyon</p> <p><b>D:</b> Yerli ve Milli</p>
Etkin Vatandaşlık	<p><b>SB.6.6.3.</b> Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder.</p> <p><i>Alt boyut önerisi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Dijital platformların (özellikle sosyal medyanın) son yıllarda yönetim karar alma sürecine etkisine dair örnekler verir.</i></li></ul> <p><b>Kazanım Önerisi:</b></p> <p>6.6. <i>Dijital Hak ve Sorumlulukları öğrenir.</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Dijital Haklar ile ilgili (Kişisel Verilerin Korunması, Unutulma Hakkı, Özel Hayatın Gizliliği, Şikâyet Hakkı, Yönetime Katılma Hakkı vb.) ile ilgili örnek olaylar incelenir.</i></li><li>• <i>Dijital platformlarda yapılan siber zorbalık, ırkçılık, pozitif ayrımcılık vb. durumların toplumsal yaşama etkileri tartışılır.</i></li></ul>	<p><b>K:</b> Siber Zorbalık, Siber Suç</p> <p><b>B:</b> Dijital Vatandaşlık, Dijital Aktivizm</p>

Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında yer alan SB. 6.4.2. kazanımında ise “sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum yaşamına etkisi” üzerine durulmaktadır. Bu kazanımlar öğrencilerin psikoloji, felsefe, arkeoloji vb. bilim dallarından örnekler vererek sosyal bilimleri oluşturan disiplinleri tanıması ve Türkiye’deki bilim ve teknolojik gelişmelere yönelik farkındalık kazanması beklenmektedir. Bu kazanım ve alt boyutlarına ek olarak üç alt boyut önerisi yapılmıştır. Bunlardan ilki dijitalleşmenin ve dijital dönüşümün sosyal bilimlere, dolayısıyla toplumsal yaşama etkisine dair örnek verilmesi; ikincisi dijitalleşmenin sosyal bilimlerle etkileşimi sonucu ortaya çıkan dijital kültür, dijital sanat, dijital diplomasi, dijital hukuk, dijital ekonomi, dijital iletişim vb. hakkında öğrencilere bilgi verilmesidir. Diğer alt boyut önerisi ise tüm bu bağlamın somutlaştırılabilmesi adına Türkiye’de sosyal bilimlerdeki dijitalleşme ve dijital dönüşüm çalışmalarına değinilmesidir. Kısaca bu alt boyut önerileri ile mevcut kazanımın içeriğinin dijitalleşme ve dijital dönüşüm ile sahip olduğu yeni bağlamları da öğrencilere kazandırması amaçlanmaktadır. Yine aynı öğrenme alanı içerisinde yer alan SB. 6.4.3. kazanımında öğrencilere bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapma becerisi kazandırılmak istenmektedir. Bu kazanıma alt boyut olarak öğrencilere veri madenciliği, duygu analizi gibi dijital araştırma yöntemleri ile ilgili bilgi verilmesi de önerilmektedir. Böylece öğrencilerin bilimsel anlamda güncel araştırma alanları ve yöntemleri ile ilgili de bilgi sahibi olabileceği düşünülmektedir. Bu öğrenme alanı ve sınıf düzeyinde öğrencilere dijitalleşme ve dijital dönüşüm bağlamında sosyal bilimleri kavramsal, içeriksel ve yöntemsel açıdan büyük ölçüde etkileyen büyük veri, yapay zekâ, internet, nesnelerin interneti, makine öğrenmesi, duygu analizi, veri madenciliği kavramları ile dijital araştırma becerisinin kazandırılması önerilmektedir.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yer alan SB. 6.5.4. kazanımında öğrencilerin “vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin” önemini kazandırılması hedeflenmektedir. Bu kazanıma alt boyut olarak öğrencilere dijital vergi hakkında bilgi verilmesi önerilmektedir. Günümüzde birçok ülkede uygulamada olan dijital vergi ile ilgili bilgi sahibi olan öğrencilerin dijital ekonomik sistemlerle ilgili daha iyi çıkarım yapabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrenme alanında yer almayan, ancak mevcut kazanımları tamamlayıcı nitelik taşıdığı düşünülen 6. sınıf düzeyinde iki kazanım önerisi de hazırlanmıştır. Bu kazanım önerilerinden ilki “Dijital ekonomi hakkında bilgi sahibi olur.” maddesidir. Bu kazanım önerisine ek olarak üç alt boyut önerisi de eklenerek kazanımın ele alacağı konulara vurgu yapılmak istenmiştir. Bu kazanım ile öğrencilerin dijital ekonomi ile ilgili bilgi sahibi (temel kavramlar, üretim, dağıtım, tüketim ve lojistik faaliyetler, para sistemleri vs.) olması beklenirken, alt boyutlarda da dijital ekonominin avantajlarının/dezavantajlarının ele alınması; ülkemizdeki dijital ekonomi faaliyetlerine örnekler verilmesi, dijital girişimciler ve çalışmalarıyla ilgili örnekler verilerek konunun tam anlamıyla kavranması için somutlaştırılması önerilmektedir. Böylece öğrencilerin zaten içerisinde bulunduğu dijital ekonomi sistemdeki konumunu fark etmesi ve daha bilinçli bir tüketici olması hedeflenmektedir. Öğrenme alanıyla ilgili bir diğer kazanım önerisi ise “Dijital yatırım ve pazarlama odaklı bir proje (iş planı) geliştirir.” maddesidir. Bu kazanım önerisi ile öğrencilerin dijital ekonomik sistemler hakkındaki bilinç düzeylerini artırmak hedeflenirken aynı zamanda dijital girişimcilik becerilerinin de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu kazanıma iki alt boyut önerisi de yapılmıştır. Bunlardan ilki coğrafi özelliklerin dijital ekonomik faaliyetler üzerindeki etkisinin fark edilmesi üzerinedir. Bu alt boyut önerisiyle öğrencilere artık coğrafi özelliklerin ekonomi üzerindeki kısıtlayıcı etkisinin giderek azaldığının ve deniz aşırı ülkelerle ticari ilişkilerin bile yalnızca çevrim içi bağlantı kurulabilen bir cihaz üzerinden gerçekleştirebileceği farkındalığının kazandırılması amaçlanmaktadır. Diğer alt boyut önerisi ise dijital alanda yerli ve milli üretimin önemi üzerinedir. Özellikle siber güvenlik ve siber egemenlik anlamında kişisel veri trafiğinin yurtdışına çıkmaması son derece elzem bir konudur. Bu sebeple dijital sistemlerde yerli ve milli üretim ve tüketim teşviki ile bu alandaki gelişmelerin önemi öğrencilere erken yaşta kazandırılmalıdır. Bu aynı zamanda öğrencilerin dijital girişimcilik fikirlerini de tetikleyebilecek bir unsurdur. Bu öğrenme alanı içerisinde öğrencilere Endüstri 4.0, dijital ekonomi, e-ticaret, dijital bankacılık, dijital para, kripto para, dijital yatırım, dijital vergi kavramlarının; dijital girişimcilik, dijital pazarlama, dijital iş birliği, dijital tasarım, inovasyon becerilerinin ve yerli ve milli değerinin kazandırılması önerilmektedir.

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında yer alan SB. 6.6.3. kazanımında öğrencilerin “yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları” analiz etmesi hedeflenmektedir. Kazanım kapsamında siyasi partilerin, sivil toplum kuruluşlarının, medya ve kamuoyunun da ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Bunlara ek olarak kazanım kapsamında dijital platformların (özellikle sosyal medyanın) son yıllarda yönetimin karar alma sürecine etkisine dair örnekler verilmesi önerilmektedir. Örneğin sosyal medyada başlayan bir kampanyanın yetkili merciler tarafından çözüme kavuşturulması ile ilgili örnekler verilebilir. Bunlara ek olarak öğrenme alanında yer almayan ancak 6. sınıf düzeyinde yer alan mevcut kazanımları tamamlayıcı nitelik taşıdığı düşünülen bir kazanım önerisi yapılmıştır. Bu kazanım önerisiyle öğrencilerin dijital hak ve sorumluluklarını öğrenmesi hedeflenmektedir. Böylece teknolojik ve dijital gelişmeleri takip eden bilinçli vatandaşlar olarak dijital platformlarda da nasıl davranmaları gerektiği hakkında gerekli bilgi ve becerilere sahip olacakları düşünülmektedir. Bu kazanım kapsamında öğrencilere kişisel verilerin korunması, unutulma hakkı, özel hayatın gizliliği, şikâyet hakkı gibi dijital hak ve sorumluluklar bağlamında ele alınabilecek konularla ilgili örnekler verilmesi önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin dijital platformlarda yapılan siber zorbalık, ırkçılık, pozitif ayrımcılık vb. durumların toplumsal yaşama etkileri ile ilgili çıkarımlarda bulunabilmelerinin de desteklenmesi önerilmektedir. Bu kazanım ve alt boyutları kapsamında öğrencilere siber zorbalık, siber suç kavramları ile dijital vatandaşlık ve dijital aktivizm becerilerinin kazandırılması önerilmektedir.

Tablo 6’da sosyal bilgiler öğretim programı 7.sınıf kazanım, kavram, beceri ve değer ilişkilendirmesi yer almaktadır.

**Tablo 6.**

*Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 7. Sınıf Kazanım, Kavram, Beceri ve Değer İlişkilendirmesi*

Öğrenme Alanı	Mevcut Kazanım ile ilgili Alt Boyut ve Yeni Kazanım İlişkilendirmesi	Kavram (K) Beceri (B) Değer (D)
Birey ve Toplum	<p><b>SB.7.1.3.</b> Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.</p> <p><i>Alt boyut önerisi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li><i>Sosyal medyanın bireysel, toplumsal ve ülkeler arasındaki iletişimi ve kültürü nasıl etkilediği örneklendirilir.</i></li></ul> <p><b>Kazanım Önerisi:</b></p> <p><b>7.1.</b> <i>Toplumda dijital erişim konusunda avantajlı ve dezavantajlı birey ve grupların olduğunu fark eder.</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li><i>Kuşaklar arasındaki teknoloji kullanım pratiklerinin (yetkinliklerin, tercihlerin vb.) farklılıklarına örnekler verilir.</i></li></ul>	<p><b>K:</b> Dijital Bölünmüşlük, Dijital Yerli, Dijital Göçmen, Sosyal Medya, Dijital Erişim</p> <p><b>B:</b> Dijital İletişim, Sosyal Medya Okuryazarlığı</p>
Kültür ve Miras	<p><b>Kazanım Önerisi:</b></p> <p><b>7.2.</b> <i>Dijital sanat dallarını öğrenerek, dijital sanat eserlerine örnekler verir.</i></p>	<p><b>K:</b> Dijital Sanat</p> <p><b>D:</b> Dijital Estetik</p>

Tablo 6'nın Devamı

İnsanlar, Yerler ve Çevreler	<p><b>SB.7.3.1.</b> Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur. <i>Alt boyut önerisi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Coğrafi Bilgi Sistemleri'nin kullanım alanlarını ve önemini öğrenir.</i></li> </ul> <p><b>SB.7.3.4.</b> Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir. <i>Alt boyut önerileri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Dijital ülke, dijital vize kavramları üzerinde durulur ve örnekler verilir.</i></li> <li>• <i>Estonya'nın e-vatandaşlık sistemi ile ilgili bilgi verilir.</i></li> </ul>	<p><b>K:</b> Coğrafi Bilgi Sistemleri, E-Vize, E-vatandaşlık, Dijital Dönüşüm</p> <p><b>B:</b> Coğrafya Okuryazarlığı</p> <p><b>D:</b>Sürdürülebilirlik</p>
Bilim, Teknoloji ve Toplum	<p><b>SB.7.4.1.</b> Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler. <i>Alt boyut önerisi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Dijitalleşme sürecinde değişen bilgi ve bilgiyi kullanma, depolama, aktarma süreçleri hakkında bilgi verilir.</i></li> <li>• <i>Büyük veri ve kullanım alanları hakkında bilgi verilir.</i></li> <li>• <i>Dijital Beşerî Bilimler hakkında bilgi verilir.</i></li> </ul>	<p><b>K:</b> Büyük Veri, Dijital Beşerî ve Sosyal Bilimler</p>
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	<p><b>Kazanım Önerisi:</b> 7.5. Akıllı, çevreci ve sürdürülebilir anlayışı destekleyen teknoloji odaklı dijital ekonomik faaliyetler ile ilgili bilgi sahibi olur.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Blok Zinciri Teknolojisi vb. ile ilgili örnekler verilir.</i></li> </ul>	<p><b>K:</b> Blok Zinciri Teknolojisi</p> <p><b>D:</b>Sürdürülebilirlik</p>
Etkin Vatandaşlık	<p><b>SB.7.6.1.</b> Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar. <i>Alt boyut önerileri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Dijital diplomasinin hakkında bilgi verilir.</i></li> <li>• <i>Günümüzde dijital platformların (özellikle sosyal medya) demokrasi anlayışına etkisi tartışılır. Türkiye'nin Dijital Dönüşüm Ofisi uygulamaları ile ilgili örnekler verilir.</i></li> <li>• <i>Türkiye'nin uluslararası alanda dijital iş birlikleri ile ilgili örnekler verilir.</i></li> </ul>	<p><b>K:</b> Dijital Diploması</p> <p><b>B:</b> Dijital Vatandaşlık, Dijital Aktivizm</p>
Küresel Bağlantılar	<p><b>Kazanım Önerisi:</b> 7.7. Dijitalleşmenin ve dijital dönüşümün uluslararası faaliyetlere etkisini fark eder.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Türkiye'nin Dijital Dönüşüm Ofisi uygulamaları ile ilgili örnekler verilir.</i></li> <li>• <i>Türkiye'nin uluslararası alanda dijital iş birlikleri ile ilgili örnekler verilir.</i></li> </ul>	<p><b>K:</b> Küreselleşme</p> <p><b>B:</b> Dijital İş birliği</p>

Birey ve Toplum öğrenme alanında yer alan SB.7.1.3. kazanımında 'medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünün' tartışılması beklenmektedir. Bu kazanımın alt boyutunda ise bir iletişim kanalının (televizyon, internet, akıllı telefon vb.) bireyler arasındaki etkileşimi ve toplumsal kültürü nasıl değiştirdiğinin ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Bunlara ek olarak elde edilen bulgular ışığında sosyal medyanın bireysel, toplumsal ve ülkeler arasındaki iletişimi ve kültürü nasıl etkilediği üzerinde de

durulması önerilmektedir. Sosyal medyanın özellikle ülkeler arasındaki olumsuz etkisi günümüzde milyonlarca insanı etkileyebilecek krizlere yol açabilmektedir. Bu durum aynı zamanda geleceğin tarih kitaplarına konu olabilecek unsurları da barındırmaktadır. Bu gerekçelerle sosyal medyanın günümüzdeki etkisinin bireysel, toplumsal ve küresel açılardan ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca öğrenme alanında yer almayan, ancak mevcut kazanımları tamamlayıcı nitelik taşıdığı düşünülen 7. sınıf düzeyinde bir kazanım önerisi (7.1.) de hazırlanmıştır. Bu kazanım önerisi öğrencilerin toplumda herkesin dijital erişim konusunda eşit olmadığını fark etmesini sağlamak ve bu durumun bireyler arasında ne gibi farklılıklara yol açtığını kavraması üzerine yapılandırılmıştır. Ayrıca bu kazanıma kuşaklar arasındaki yetkinliklerinin ve tercihlerinin bu durumdan nasıl etkilendiği üzerine örneklendirme yapılmasıyla ilgili bir alt boyut da eklenmiştir. Kazanımlar ve alt boyutlar ile ilişkili olarak bu sınıf düzeyinde dijital bölünmüşlük, dijital yerli, dijital göçmen, sosyal medya, dijital erişim kavramlarının; dijital iletişim ve sosyal medya okuryazarlığı becerisinin öğrencilere kazandırılması önerilmektedir.

Kültür ve Miras öğrenme alanında öğrencilere sanat ve estetik anlayış kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda yeni bir kazanım önerisi (7.2.) hazırlanmıştır. Bu kazanım önerisi ile öğrencilerin dijital sanat ve dijital sanat eserleri hakkında bilgi sahibi olmaları hedeflenmiştir. Böylece öğrencilerin sanat alanındaki çağdaş gelişmeler hakkında farkındalık kazanacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin dijital estetik değeri kazanacağı öngörülmektedir. Bu kazanım önerisi ile ilişkili olarak dijital sanat kavramı ile dijital estetik değerinin öğrencilere kazandırılması önerilmektedir.

İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan SB. 7.3.1. kazanımında öğrencilerin geçmişten günümüze örnekler inceleyerek yerleşmeyi etkileyen unsurlar ile ilgili çıkarımlarda bulunması hedeflenmektedir. Bu kazanımın alt boyutunda: günümüzde kullanılan Coğrafi Bilgi Sistemleri ile coğrafi alanların yıllar içerisindeki değişimlerinin sistematik bir şekilde incelendiği, aynı zamanda coğrafi alanlarla ilgili yaşanabilecek olumsuz durumların (heyelan, kuraklık, erozyon vb.) önceden tespit edilerek önleyici çalışmalar yapılabilirdiği ile ilgili örnekler verilebilir. Bu örneklerin öğrencilerin dijital teknolojilerden yararlanarak sürdürülebilirlik değeri kazanmalarında faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca SBÖP kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen çevre okuryazarlığı becerisini de destekleyici nitelik taşımaktadır. Bu kazanım ve alt boyut kapsamında öğrencilere coğrafi bilgi sistemleri kavramı ile coğrafya okuryazarlığı becerileri kazandırılabilir. Yine aynı öğrenme alanı içerisinde bulunan SB. 7.3.4. kazanımında ise öğrencilerin “temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması” üzerine yaşanabilecek olumsuzluklarla ilgili örnekler vermesi beklenmektedir. Bu kazanım içerisinde alt boyut olarak öğrencilere artık günümüzde uygulamaları başlayan e-vize, e-oturum gibi kavramların tanımları ve uygulayıcı ülkeleriyle ilgili örnekler verilebilir. Ayrıca Estonya'nın e-vatandaşlık sistemi ile ilgili de bilgi verilebileceği düşünülmektedir. Bu kazanım ve alt boyut önerileri bağlamında öğrencilere e-vize, e-vatandaşlık, dijital dönüşüm kavramları öğrencilere kazandırılabilir.

Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında yer alan SB. 7.4.1. kazanımında ise “bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliğin” ele alınması istenmektedir. Bu amaçla da yazının icadından itibaren günümüzde kullanılan depolama, yaygınlaştırma ve aktarma teknikleri üzerinde durulması belirtilmiştir. Bunlara ek olarak üç alt boyut önerisinde bulunulmuştur. Bunlardan ilki dijitalleşme sürecinde değişen bilgi ve bilgiyi kullanma, depolama, aktarma süreçleri hakkında bilgi verilmesi; ikincisi ise büyük veri ve kullanım alanlarıyla ilgili bilgi verilmesi; üçüncüsü ise Dijital Beşerî ve Sosyal Bilimler hakkında bilgi verilmesidir. Bu alt boyutların dijitalleşme ile dönüşen bilgi, bilgi edinme süreçleri, bilgiyi kullanma şekilleri ile bilimsel alanda yaşanan değişiklikler hakkında öğrencilerin farkındalık kazanması amaçlanmaktadır. Bu kazanım kapsamında öğrencilere büyük veri ve dijital beşerî ve sosyal bilimler kavramları kazandırılabilir.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında bulunmayan ancak 7. sınıf düzeyinde yer alan mevcut kazanımları tamamlayıcı nitelik taşıdığı düşünülen bir kazanım önerisi yapılmıştır. Bu kazanım önerisi (7.5.) öğrencilerin akıllı, çevreci ve sürdürülebilir anlayışı destekleyen teknoloji odaklı dijital ekonomik



faaliyetlerle ilgili bilgi sahibi olması üzerine yapılandırılmıştır. Kazanuma alt boyut önerisi olarak ise blok zincir teknolojisi vb. uygulamalarla çevreci ve sürdürülebilir çalışmalara örnekler verilebileceği önerisinde bulunulmuştur. Günümüzde blok zincir teknolojisinin sunduğu akıllı kontrat sistemleri ise birçok alanda (güvenli enerji sistemleri, ticari faaliyetler vb.) kullanılarak enerji tüketimi ve karbon salınımını en aza indirmeye çalışan sistemler geliştirilmeye ve uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu gibi örneklerle öğrencilerin çevre okuryazarlığı becerileri desteklenebileceği gibi sürdürülebilirlik değerini kazanabilecekleri de öngörülmektedir. Bu kazanım kapsamında öğrencilere blok zinciri teknolojisi kavramı ve sürdürülebilirlik değeri kazandırılması önerilmektedir.

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında yer alan SB. 7.6.1. kazanımında ise öğrencilerin demokrasinin ortaya çıkışı, gelişimi ve günümüzde ifade ettiği anlamlarla ilgili bilgi sahibi olması beklenmektedir. Programda bu kazanım doğrultusunda demokratik değerlere ve demokrasi uygulamalarına dair tarihi örnekler verilmesi belirtilmektedir. Bunlara ek olarak öğrencilere dijital diploması hakkında bilgi verilmesi; günümüzde dijital platformların (özellikle sosyal medya) demokrasi anlayışına etkisinin tartışılması ve Türkiye'nin Dijital Dönüşüm Ofisi uygulamaları ile ilgili örnekler verilmesi; Türkiye'nin uluslararası alanda dijital iş birlikleri ile ilgili örnekler verilmesi önerilmektedir. Böylece dijitalleşme ve dijital dönüşümün etkisi ile günümüzdeki demokrasinin uygulanılışı ile ilgili öğrencilerin güncel bir bakış açısına sahip olabileceği düşünülmektedir. Kazanım kapsamında öğrencilere dijital diploması kavramı ve dijital vatandaşlık, dijital aktivizm becerilerinin kazandırılması önerilmektedir.

Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer almayan ancak 7. sınıf düzeyinde yer alan mevcut kazanımları tamamlayıcı nitelik taşıdığı düşünülen bir kazanım önerisi yapılmıştır. Bu kazanım önerisi (7.7.) öğrencilerin dijitalleşmenin ve dijital dönüşümün uluslararası faaliyetlere etkisini fark etmesini sağlamak üzere hazırlanmıştır. Bu kazanım ile Türkiye'nin Dijital Dönüşüm Ofisi uygulamaları ile ilgili örnekler verilmesi ve Türkiye'nin uluslararası alanda dijital iş birlikleri ile ilgili örnekler verilmesi belirtilmiştir. Böylece öğrencilerin dijitalleşme ve dijital dönüşüm bağlamında Türkiye ve uluslararası iş birlikleri ile ilgili bilgi sahibi olması hedeflenmektedir. Kazanım kapsamında küreselleşme kavramı ile dijital iş birliği becerileri öğrencilere kazandırılabilir.

## 4. TARTIŞMA

### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Ortak kelime analizi sonucu ortaya çıkan kümeler benzerlikleri ve farklılıkları açısından karşılaştırıldığında, her iki analiz sonucunda da en çok bağlantısallık ilişkisi kuran kavramın sosyal medya kavramı olduğu görülmektedir. Bu bulgu sosyal bilimler alanında dijitalleşme ve dijital dönüşüm bağlamında yapılan çalışmaların en çok sosyal medya odağında gerçekleştiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra sosyal medya kavramı ile bağlantılı olarak ortaya çıkan dijital pazarlama, dijital kültür, dijital aktivizm, sinema ve kamu diploması kavramları sosyal medya kavramının bir nevi disiplinler arası ilişkiselliği temsil ettiğinin bir göstergesidir.

Ortak kelime analizleri WoS bulgularında yer alan dijital sağlık kümesindeki kavramlar (m-sağlık, e-sağlık, mental sağlık, depresyon, halk sağlığı, fiziksel aktivite, teletıp) ağırlıklı olarak sağlık bilimleri ile ilişkili gibi görünse de dijitalleşme ve dijital dönüşüm bağlamında sosyal bilimler alanında yapılan çalışmaları temsil etmektedir. Artan akıllı telefon kullanımı ile toplum sağlığında hem mental hem de fiziksel sağlık problemlerinin ortaya çıkması neticesinde araştırmacılar tarafından bu alanlarda çalışmalar yürütülmektedir. Bu konu alanları dijitalleşme ve dijital dönüşüm ile ortaya çıkan dezavantajlı durumların da bir göstergesidir. Ayrıca sağlık alanında tele tıp, m-sağlık, e-sağlık gibi yeni alanların ortaya çıktığı da görülmektedir. Bu da toplumsal davranışların ve tercihlerin dijitalleşme ve dijital dönüşümle şekillendiğini ortaya koymaktadır. DergiPark bulguları incelendiğinde bu alana karşılık geleceği düşünülen kümenin dijital oyun kavramı etrafında kümelenen oyun, bağımlılık, dijital oyun bağımlılığı ve motivasyon kavramları olduğu düşünülmektedir. Türkiye'deki dijital oyun oynama süresi incelendiğinde bağımlılık düzeyine yaklaşan kullanım oranları olduğu görülmektedir (TÜİK, 2021). Bu da Türkiye'deki dijitalleşme

ve dijital dönüşümün meydana getirdiği bir dezavantaj olarak değerlendirilebilir. Türkiye'deki çocuk ve genç nüfus göz önünde bulundurulduğunda bu tarz bağımlılıkların önüne geçmek için önlemlerin alınması gerektiği görülmektedir.

Ortak kelime analizlerinde genellikle tüm kavramlar birden fazla kavram ya da küme ile bir bağlantısallık göstermektedir. Ancak DergiPark'taki analiz sonuçlarında dijital okuryazarlık, öğretmen aday ve dijital öyküleme kavramları genel ağdan bağımsız bir şekilde kendi aralarında bir bağlantısallık göstermektedir. Bu durum dijitalleşme ve dijital dönüşüm ile ilgili yapılan akademik çalışmalarda dijital okuryazarlık, öğretmen aday ve dijital öyküleme ile ilgili çalışmaların yoğun olduğunu ancak daha çok kendi içlerinde yoğun bağlantılara sahip olduğunun bir göstergesi olabilir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının örneklem olarak seçilerek belirli dijital yetkinlik düzeylerinin araştırıldığı birçok çalışma olduğu görülmektedir. Bu bulgunun da bu durumun bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

İki veri tabanının analiz sonuçları karşılaştırıldığında ortaya çıkan kümelerin benzer ancak kümeyi oluşturan kavramların farklılaştığını söylemek mümkündür. Bu da çalışılan konu alanı, yöntem, araştırmacı gibi faktörlerden kaynaklanabilir. DergiPark veri tabanından elde edilen analiz sonuçlarına göre sosyal bilimler içerisinde dijitalleşme ve dijital dönüşüm ile ilgili çalışılan konuların çeşitliliğinin daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Bunun dışında altı çizilebilecek en önemli farklılıklar DergiPark bulgularında dijitalleşme ve dijital dönüşümle ilgili olarak öğretmen adayları kavramının görünürlüğü ile sanat ve dijital sanat kavramları; WoS bulgularında ise dijital beşerî bilimler, sosyal ağ analizi, duygu analizi gibi dijital çalışma alanı ve yöntem kavramlarının ortaya çıkmasıdır. Özellikle bu bulgular, bu çalışmanın problem durumunu ve önemini destekler niteliktedir.

#### 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi bulguları neticesinde ortaya çıkan kavramsal çerçeve ile sosyal bilgiler öğretim programına yönelik kazanım, beceri ve değer ilişkilendirilmesine yönelik tartışma bu bölümde yapılmıştır.

Birey ve Toplum öğrenme alanı kapsamında dijital kimlik, dijital ayak izi, dijital bölünmüşlük, dijital erişim, dijital yerli, dijital göçmen ve sosyal medya kavramlarının ve dijital iletişim becerisinin programa dâhil edilmesi önerilmiştir. Aydemir (2019) de bu öğrenme alanı içerisinde dijital erişim ve dijital iletişim alt boyutlarının ele alınarak öğrencilerin toplumsal sorumluluklarına dikkat çekilebileceği ve teknolojinin olumlu-olumsuz yanlarının anlatılabileceğini dile getirmiştir. Turan ve Karasu-Avcı (2018)'da yine öğrenme alanı kapsamına dijital iletişim konusunun eklenerek dijital platformlarda nasıl iletişim kurulacağı ve iletişime geçince nelere dikkat edilmesi gerektiğini öğrencilere aktarılabilirliğini belirtmiştir. Ayrıca dijital erişim konusunun da programa eklenebileceğini dile getirmiş ancak bunu farklı bir öğrenme alanı için önermiştir.

Kültür ve Miras öğrenme alanında ise dijital tarih, dijital arşiv, dijital kültür, dijital sanat, sanal müze, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, dijitalleşme, dijital dönüşüm, endüstri 4.0, yapay zekâ, makine öğrenmesi kavramlarının; dijital tarih okuryazarlığı, dijital kanıt kullanma becerilerinin ve dijital estetik değerinin programa dâhil edilmesi önerilmiştir. Öğrenme alanı içerisinde sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojilerinin kullanılarak öğretimin desteklenebileceği önerilmiştir. Bu öneri sanal gerçekliğin kültürel mirasın korunması, aktarılması ve yaşatılmasında etkili bir yöntem olduğunu belirten Sürücü ve Başar (2016) tarafından da desteklenmektedir. Artırılmış gerçeklik uygulamaları sosyal bilgiler dersinde yer alan soyut kavramların öğretilmesinde zengin bir materyal desteği sağlama potansiyeline sahiptir. Artırılmış gerçeklik ile desteklenen sosyal bilgiler öğretiminde mesaj ve uyarıcılar öğrencilerin daha fazla dikkatini çekeceğinden daha etkili öğrenmeler sağlanabilir (Aslan, 2021). Ekici ve Yeşilbursa (2021) tarafından yapılan araştırma bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmada öğrenme sürecinde kullanılan artırılmış gerçeklik uygulaması sonrasında öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarında



öğrencilerin akademik başarılarında olumlu ve kalıcı etkiler bıraktığı; öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı ilgisinin ve katılımının arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı içerisinde drone, erken uyarı sistemi, dijital harita, Coğrafi Bilgi Sistemleri, e-vize, e-vatandaşlık, dijital dönüşüm kavramlarının; dijital harita okuryazarlığı becerilerinin ve sürdürülebilirlik değerinin programa dâhil edilmesi önerilmiştir. Bu öneriler araştırmacılar tarafından yapılmış çeşitli akademik araştırmalarla desteklenmektedir. Yeşiltaş ve Pehlivan (2015) tarafından yürütülen sosyal bilgiler öğretiminde çevrim içi harita kullanımının başarıya etkisini ölçmeye yönelik araştırmada, çevrim içi haritaların akademik başarıyı artırdığı tespit edilmiştir. Benzer bir araştırmada ise animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerisine ve akademik başarısına olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir (Aktürk ve arkadaşları, 2013). Sosyal bilgiler derslerinde iki boyutlu görseller ve haritalar kullanılmasından ziyade üç boyutlu dijital haritaların kullanılması, öğrencilerin keşfederek öğrenmesini ve mekânsal düşünme becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olacağı düşünülmektedir (Keskin, 2018). Bu araştırmalar gösteriyor ki dijital haritalar sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretim materyali olarak kullanılarak öğrenme-öğretme süreçleri zenginleştirilebilir. Alanyazında Coğrafi Bilgi Sistemleri ve benzeri veri tabanlarının öğretim aracı olarak kullanılmasına yönelik örnek araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Ayas ve arkadaşları (2015) tarafından açık kaynak kodlu Coğrafi Bilgi Sistemleri yazılımı kullanılarak hazırlanmış bir örnek ders uygulaması bulunmaktadır. Bu uygulama ile öğrencilerin interaktif haritalarda yer, yön bulabilme, harita yorumlayabilme konusunda bilgi ve beceri kazanması amaçlanmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere yaşanan yerin haritasının nasıl oluşturulduğu, harita unsurlarının haritaya nasıl eklendiği, haritanın matbu halinin nasıl alındığı gibi aşamalar aktarılmıştır. Böylece öğrencilerin öğretim teknolojilerinden faydalanarak konu ve kazanımla ilgili aktif bir öğrenme deneyimi yaşamaları sağlanmıştır. Benzer bir araştırmada Coğrafi Bilgi Sistemleri'nin akademik başarı ve motivasyon üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 7. Sınıf öğrencileri ile yarı deneysel bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonunda bulgular Coğrafi Bilgi Sistemleri destekli işlenen derse katılan öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarının kontrol grubu öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Aladağ, 2010). Sönmez ve Akbaş (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da Coğrafi Bilgi Sistemleri'ne dayalı gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin öğrenci başarılarını artırdığı, mekânsal düşünme becerilerini geliştirdiği, daha etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Etkinlikler sonucunda görüşülen öğrencilerde derslerde Coğrafi Bilgi Sistemleri'nin kullanımına yönelik olumlu görüşler bildirmişlerdir. Araştırma sonuçlarından hareketle sosyal bilgiler derslerinde mekânsal teknolojilerden yararlanılmasının öğretimin niteliğini artırabileceği gibi öğrenci başarısına da olumlu katkıları olduğu söylenebilir. Bu öğrenme alanı içerisinde Coğrafi Bilgi Sistemleri'nden faydalanarak benzer birçok teorik ve uygulamalı içerik üretilebilir.

Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı içerisinde dijitalleşme, dijital dönüşüm, siber güvenlik, bağımlılık, büyük veri, yapay zekâ, internet, nesnelerin interneti, makine öğrenmesi, duygu analizi, veri madenciliği, dijital beşerî ve sosyal bilimler kavramlarının; dijital araştırma becerisinin ve sürdürülebilirlik, gizlilik, etik değerlerinin programa dâhil edilmesi önerilmiştir. Aydemir (2019) de siber güvenlik, siber zorbalık, çevrim içi edinilen bilgilerin güvenilirliği, teknolojik ürünlerin uzun süre kullanımının sağlık üzerindeki olumsuz etkileri gibi konuların bu öğrenme alanı içerisinde öğrencilere kazandırılabilceğini belirtmiştir. Farklı bir araştırmada ise dijital etik kavramının öğrencilere kazandırılması ele alınmıştır. Sınıf içi etkinliklerde dijital etik ile ilgili konuların işlenmesinin öğrencilerde dijital etik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya koyulmuştur. Ayrıca bu etkinliklerle öğrencilerin dijital etikle bağlantılı olan fikri mülkiyet ve telif hakkı, dijital aşırma, dijital ortamda saygı duyma gibi konularda da kendilerini geliştirdikleri tespit edilmiştir (Şendağ ve Odabaşı, 2006). Turan ve Karasu-Avcı (2018) ise benzer önerilerde bulunmuş dijital güvenlik, dijital sağlık, dijital etik şeklinde kavramsallaştırdığı konu alanlarının öğrenme alanı içerisinde kazandırılabilceğini belirtmiştir.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında ise Endüstri 4.0, dijital ekonomi, e-ticaret, dijital bankacılık, dijital para, kripto para, dijital yatırım, dijital vergi, blok zinciri teknolojisi kavramları ile dijital girişimcilik, dijital pazarlama, dijital iş birliği, dijital tasarım, inovasyon becerilerinin ve sürdürülebilirlik, yerli ve milli

değerlerinin programa dâhil edilmesi önerilmiştir. Aydemir (2019) tarafından da bu öğrenme alanı içerisinde öğrencilere e-ticaret, e-bankacılık, e-alışveriş gibi değişen ekonomik sistemler hakkında bilgi verilerek bu sistemlerin kullanımı sırasında yaşayabilecekleri olumsuz durumlar ve bu durumlar karşısında sahip oldukları hukuki haklar ile ilgili bilgi verilmesi önerilmektedir. Bu öğretilerin gazete haberlerinin incelenmesi gibi etkinliklerle yapılabileceği belirtilmektedir. Böylece öğrencilerin dijital dünyada karşılaşabilecekleri olumlu ve olumsuz durumlarla ilgili bilinçlenmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Etkin Vatandaşlık öğrenme kapsamında dijital kanıt, dijital egemenlik, siber zorbalık, siber suç, dijital diploması kavramları ile dijital vatandaşlık ve dijital aktivizm becerilerinin programa dâhil edilmesi önerilmiştir. İlişkilendirme yapılan bu kavramların birçoğu ile ilgili olarak daha önce yapılmış bir araştırma yoktur ancak dijital vatandaşlık kavramı ile ilgili yapılan birçok çalışma mevcuttur. Literatürde sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında dijital vatandaşlık becerisi/yetenliği kazandırmaya yönelik içeriklerle ilgili yapılan araştırmalarda dijital vatandaşlığın ve alt boyutlarının kazanımlarda yeterli düzeyde yer almadığı; öğrenme alanlarında ve sınıf düzeylerinde ise düzensiz bir dağılıma sahip olduğuna yönelik bulgular mevcuttur (Görmez, 2017; Turan ve Karasu-Avcı, 2018; Kara ve Atasoy, 2019; Aydemir, 2019; Sarıgöl, 2022). Programda dijital vatandaşlık herhangi bir öğrenme alanı ya da kazanımla ilişkilendirilmemiştir. Bir yetkinlik olarak ele alınarak program içerisinde öğrenciye kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Ancak sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında dijital vatandaşlıkla ilgili içeriklerin incelendiği araştırmalarda yeterli düzeyde bulguya rastlanmadığı görülmektedir. Programın öğrencilere dijital vatandaşlık kazandırma açısından eksik olduğu söylenebilir. Yürütülen bu tez araştırmasında ise daha önceki çalışmalar göz önünde bulundurularak Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı içerisinde dijital vatandaşlık becerisini her sınıf düzeyinde kazanmaya yönelik alt boyut önerileri ve yeni kazanım önerilerine yer verilmiştir. Sadece 5. Sınıf düzeyinde herhangi bir önerme yapılmamıştır. Çünkü mevcut programda SB. 5.6.1. kazanımı kapsamında e-devlet protalı ve bu portal üzerinden vatandaşların yararlanabileceği hizmetlere değinilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu kazanım 5. Sınıf düzeyinde dijital vatandaşlık becerisine yönelik içerik sağladığı için ilişkilendirme yapılmamıştır. Yapılan bazı araştırmalarda derslerde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin, öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarını olumlu yönde etkilediğine dair araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bu etkinliklerde öğrencilerin dijital gizlilik ve güvenlik tutumlarında da olumlu gelişmeler olduğu tespit edilmiştir (Karaduman ve Öztürk, 2014). Sosyal bilgiler dersi içerisinde dijital vatandaşlık ile ilgili yetkinliklerin kazandırılmasında ders içi etkinliklerin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu sebeple gerek program içerisinde gerek ders kitapları içerisinde gerekli güncellemelerin yapılması önemlidir. Ders etkinlikleri içerisinde internet haberlerinin çeşitli formlar aracılığıyla incelenmesinin öğrencilerin dijital ortamda uygun olmayan davranış ve iletişim dili gibi konularda farkındalık kazanmasını sağlayacağı düşünülmektedir (Karaduman ve Öztürk, 2014). Böylece dijital platformlarda düşüncelerini dile getirebilen ve dijital teknolojileri bilinçli kullanabilen dijital vatandaşlar yetiştirilebilir (Aydemir, 2019).

Küresel Bağlantılar öğrenme alanında ise küreselleşme, sosyal medya, dijital turizm, e-turizm kavramlarının ve dijital iş birliği becerisinin programa dâhil edilmesi de önerilmiştir. Literatürdeki araştırmaların küreselleşme olgusunun genellikle ders kitaplarındaki incelemesi üzerine (Çakar, 2008; Gökpunar, 2019; Karakuş ve Akpınar, 2021) ve küresel bağlantılar öğrenme alanının ders kitaplarına nasıl yansıdığına incelenmesi (Dere ve Uçar, 2020) üzerine yürütüldüğü görülmektedir. Araştırma sonuçlarında küreselleşmenin ders kitaplarında genellikle bilgi teknolojileri, küresel gelişim süreci ve günümüz dünyasına yönelik kavramlarının (Çakar, 2008); sosyokültürel, siyasi ve bilim-teknik boyutlarının daha çok yansıdığı tespit edilmiştir (Gökpunar, 2019; Karakuş ve Akpınar, 2021). Bunun yanı sıra ekonomik boyutunsa en az işlenen boyutlardan olduğu tespit edilmiştir (Karakuş ve Akpınar, 2021). Yapılan kazanım, kavram, beceri önerisi ile küreselleşmenin turizm -yani ekonomi- boyutunun da ele alınması sağlanabileceği, böylece küreselleşmenin farklı boyutlarıyla da ilişki kurulması sağlanacağı düşünülmektedir.

## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Dijitalleşme ve dijital dönüşümün sosyal bilimlere etkisinin sosyal bilgiler öğretim programına yansıtılması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle sosyal bilimlerdeki değişim ve dönüşüm araştırılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda sosyal bilimlerde dijitalleşme ve dijital dönüşüm bağlamında yürütülen çalışmaların büyük bir bölümünün sosyal medya odağında yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca dijitalleşme ve dijital dönüşümün yarattığı avantajlı durumların yanı sıra dezavantajlı durumlarla (mental, fiziksel sağlık, bağımlılıklar, gözetim, gizlilik, etik, siber güvenlik vb.) ilgili çalışmalar yürütüldüğü de ortaya koyulmuştur. Dijitalleşme ve dijital dönüşümün sosyal bilimleri kavramsal ve içeriksel anlamda dönüştürdüğü gibi yöntemsel (sosyal medya analizi, duyu analizi vd.) olarak da dönüştürdüğüne dair bulgulara rastlanmıştır. Bu da dijitalleşme ve dijital dönüşüm ile ilgili kavramsal ve içeriksel yeterliliklerin yanı sıra yöntemsel yeterliliklerin de gerekli olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci kısmında ise sosyal bilimlerde dijitalleşme ve dijital dönüşümün etkisiyle sosyal bilimlerde yaşanan kavramsal, içeriksel ve yöntemsel değişim ve dönüşümün sosyal bilgiler öğretim programına nasıl yansıtılabileceğine yönelik cevaplar aranmıştır. Bu doğrultusunda sosyal bilgiler öğretim programına kazanım, kavram, beceri ve değer ilişkilendirilmesi yapılmıştır. Yapılan ilişkilendirmeler ağırlıklı olarak mevcut program kazanımlarına alt boyut önerisi olarak yapılmıştır. Bu ilişkilendirmeler yapılırken konunun öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygunluğu açısından ağırlıklı olarak üst sınıflarda yapılmasına özen gösterilmiştir. Bu düşünce Demir ve Özyurt (2021) tarafından yürütülen araştırma ile desteklenmektedir. Araştırmada 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik SBÖP kazanımları, ders kitapları etkinlikleri ve soruları incelenmiş ve en çok çeşitliliğin 7. sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilişsel gelişiminin ve beceri ediniminin bu yaş grubunda gelişmeye daha uyumlu olması sebebiyle çeşitliliğin fazla olmasının öngörülen bir sonuç olduğuna değinilmiştir. Bu öngörü yapılan ilişkilendirmelerde de gözetilerek araştırma boyunca devam ettirilmiştir. Ancak mevcut kazanımlar ile doğrudan ilişkilendirilebilecek bir yapı mevcut ise sınıf düzeyi gözetmeksizin yeni kazanım önerisi yapılmıştır. En çok ilişkilendirme yapılan öğrenme alanları ise Bilim, Teknoloji ve Toplum ile Etkin Vatandaşlık öğrenme alanlarıdır. Bu iki öğrenme alanının içerikleri ve hedefleri göz önünde bulundurulduğunda, dijitalleşme ve dijital dönüşümle ilgili bulguların ilişkilendirilmesinde daha kapsayıcı bir yapıya sahip oldukları görülmektedir.

Öğrenme alanları içerisinde yer alması önerilen kazanım ve kazanım alt boyut önerilerinin yanı sıra kavram, beceri ve değer önerileri de hazırlanmıştır. Önerilen kavram, beceri ve değerler ise:

- **Kavramlar:** dijital kimlik, dijital ayak izi, dijital bölünmüşlük, dijital yerli, dijital göçmen, sosyal medya, dijital erişim, dijital tarih, dijital arşiv, dijital kültür, dijital sanat, sanal müze, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, dijitalleşme, dijital dönüşüm, Endüstri 4.0, drone, erken uyarı sistemleri, dijital harita, coğrafi bilgi sistemleri, e-vize, e-vatandaşlık, bağımlılık, büyük veri, yapay zekâ, internet, nesnelerin interneti, makine öğrenmesi, duyu analizi, veri madenciliği, blok zinciri teknolojisi, dijital beşeri ve sosyal bilimler, dijital ekonomi, e-ticaret, dijital bankacılık, dijital para, kripto para, dijital yatırım, dijital vergi, dijital kanıt, siber egemenlik, siber zorbalık, siber güvenlik, siber suç, dijital diploması, küreselleşme, sosyal medya, dijital turizm, e-turizm
- **Beceriler:** dijital iletişim, dijital tarih okuryazarlığı, dijital kanıt kullanma, dijital erişim, dijital harita okuryazarlığı, coğrafya okuryazarlığı, dijital araştırma, dijital girişimcilik, dijital pazarlama, dijital iş birliği, dijital tasarım, inovasyon, dijital vatandaşlık, dijital aktivizm
- **Değerler:** dijital estetik, sürdürülebilirlik, gizlilik, etik, yerli ve milli

Bu kavram, beceri ve değerler farklı öğrenme alanlarında ve sınıf düzeylerinde tekrar etmektedir. Bazı kavram, beceri ve değerlerin soyut anlamlar içermeleri sebebiyle öğrenilmesinde giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeylerinde tekrar ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

SBÖP’de (2018) kazandırılmak istenen beceriler incelendiğinden yukarıda bahsi geçen bazı becerilerle benzer oldukları görülmektedir. Örneğin SBÖP’de iletişim, iş birliği, girişimcilik, araştırma, kanıt kullanma, harita okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Ancak bu becerilerin dijital alandaki yetkinlikleri göz önünde bulundurulduğunda programda bahsi geçen beceriler ile farklılaşmaktadır. Örneğin harita okuryazarlığında matbu haritalar için gerekli ve geçerli olan beceriler, dijital harita okuryazarlığı için yeterli olmayabilir. Aynı durum diğer beceriler için de geçerlidir. Becerilerin kapsamları dijital alandaki yetkinlikleri kapsıyor olabilir ancak program içerisinde bunlar ifade edilmediği için öneri olarak yeniden ele alınmıştır. Bu eksiklik programda ilgili bölümde yer alan beceri alanlarına dijital alandaki yetkinlikleri de kapsayacak açıklamaların eklenmesiyle giderilebilir. Aynı durum diğer önerileri için de geçerlidir. Programda estetik değerinin öğrencilere kazandırılması gerektiği belirtilmektedir. Ancak yapılan önerilerde dijital estetik değeri de ayrıca ele alınmıştır. Çünkü bağlamları benzer olsa da farklılıklar içermektedir. Etik ve gizlilik kavramları da program içerisinde değerler eğitimi bölümünde değil; genel metin içerisinde farklı yerlerde ifadesel olarak ele alınmıştır. Ancak ilişkilendirmelerde program içerisinde kazandırılması gereken değerler olarak öneriler yapılmıştır.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının mevcut yapısı incelendiğinde dijitalleşme ve dijital dönüşüm bağlamında teknolojik ürünlerin tarihsel kullanım süreçleri, insan yaşamına olumlu ve olumsuz etkileri, teknolojik ürünlerin mucitleri, zaman içerisindeki gelişimleri, teknolojik ürünlerin bireylere ve çevreye zarar vermeden kullanımı, çevrim içi ortamlarda doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma, güvenli sanal ortam kullanımı, medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolü, dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağındaki rolü ile ilgili konuların kazanımlar aracılığıyla öğrencilere aktarılması hedeflenmektedir (SBÖP, 2018). Bu kazanımların ağırlıklı olarak teknolojik ürün temelli bilgi ve kullanım becerilerini barındırdığını söylemek mümkündür ancak dijitalleşme ve dijital dönüşüm bağlamında ele alındığında yeterliliği sorgulanabilir. Program incelendiğinde dijitalleşme ve dijital dönüşümle ilişkilendirilebilecek kazanımların mevcut olduğu tespit edilmiş ve bu kazanımların alt boyutlarında dijital kimliğin ve dijital ortamdaki davranışların sorumluluğundan; dijital bölünmüşlük kavramından; dijital teknolojilerin bilginin korunmasında, depolanmasında, aktarılmasında ve kullanmasındaki rolünden; dijitalleşmenin kültür üzerindeki etkisi ve dijital kültür olgusundan; dijital sanatın varlığından; dijital teknolojilerin doğal afetler konusunda kullanım alanlarından; dijital haritalar, CBS ve drone kullanımlarından; dijital ülke, dijital vize, e-vatandaşlık sistemi gibi değişen toplumsal sistemlerden; çevre dostu dijital dönüşüm çalışmalarından; dijitalleşmenin ve dijital dönüşümün insan ve toplum üzerindeki etkisinden; aşırı teknoloji kullanımının beden ve ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerinden; dijitalleşme ve dijital dönüşümün sosyal bilim dallarına dolayısıyla toplumsal yaşama etkisinden; Türkiye’deki dijital dönüşüm çalışmalarından; dijital ekonomi alanındaki gelişmelerden ve değişen ekonomik sistemlerden; blok zinciri, büyük veri, yapay zekâ gibi dijitalleşmenin ana unsurlarından; dijital hak ve sorumluluklardan; çevrim içi gizlilik ve güvenlik konularının öneminden; dijital platformlarda yapılan siber zorbalık, ırkçılık, pozitif ayrımcılık vb. durumların toplumsal yaşama yansımalarından; dijital diplomasi konularından bahsedilebileceği düşünülmektedir.

Belki bu konular mevcut programın içerik yoğunluğu ve kazanımları düşünüldüğünde fazla ya da öğrencilerin bilişsel düzeyine uygun olmadığı düşünülebilir. Ancak bahsi geçen bu konuların büyük çoğunluğu zaten mevcut programdaki kazanımlardan yola çıkarak hazırlanmıştır. Ders kitabında yer alacak uygun etkinlik ve yöntemlerle rahatlıkla işlenebilecek kazanım, kavram, beceri ve değer önerileridir. Bunun yanı sıra programda olmayan ancak öğrenme alanı içerisinde yer alması gerektiği düşünülen yeni kazanım önerilerine de yer verilmiştir. Ayrıca program uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümünde her ne kadar yukarıda bahsi geçen konu alanlarına dair (dijital vatandaşlık, e-devlet, sanal ticareti sosyal medya, dijital bölünmüşlük, siber zorbalık vb.) ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir ifadesi yer alsada (SBÖP, 2018), bunların neler ve nasıl olacağına dair öğretmenleri yönlendirecek yönerge ya da etkinliklere yer verilmemiştir. Yapılacak olan program geliştirme çalışmalarında öğrenme-öğretme süreci ile ilgili yönergelere ve örnek etkinliklere yer verilebilir. Araştırma

kapsamında hazırlanan kazanım, kavram, beceri ve değer önerileri ile programın bu konudaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlanabileceği ve dijital aę yetkinliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı dūřünölmektedir.



## Kaynakça/Reference

- Ak, M. M., Erdoğan, M. F. & İlhan, G. O. (2020). Görsel Bir Öğretim Materyali Olarak Dijital Çizgi Roman Tasarımı: Gezdim, Gördüm, Öğrettim. *Journal of History School*, 47, 2458-2484.
- Akbaba, B. & Aksoy, B. (2019). Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. B. Aksoy, B. Akbaba & B. Kılcan (Ed.), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi içinde* (s. IX-XVII). Pegem Akademi Yayınları.
- Aktürk, V., Yazıcı, H. & Bulut, R. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Animasyon ve Dijital Harita Kullanımının Öğrencilerin Mekân Algılama Becerilerine Yönelik Etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 1-17.
- Aladağ, E. (2010). The Effects of GIS On Students' Academic Achievement and Motivation in Seventh-Grade Social Studies Lessons in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19 (1), 11-23. DOI:10.1080/10382040903545476
- Alkan, C. (1984). Sosyal Bilimlerin Öğretiminde Yenileşme Eğilimleri. *Eğitim ve Bilim*, 9 (49), 3-9.
- Aslan, S. (2016a). *İlköğretim Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman Üniversiteleri örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aslan, S. (2021). Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları. *Journal of History School*, 55, 4337-4358.
- Ayas, C., Kaya, H., Taştan, B. & Özder, A. (2015). Google Earth Görüntülerinin ve QGIS Açık Kaynak Kodlu CBS Yazılımının Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanılması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (32), 43-60.
- Aydemir, M. (2019). Yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 15-38.
- Balçın, K. & Çalışkan, H. (2021). Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Web 2.0 Araçlarının Ortaokul Öğrencilerinin Çevresel Duyarlılıklarına Etkisi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3 (2), 128-141.
- Baloğlu-Uğurlu, N. & Üzen, A. T. (2018). Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Zaman Çizelgelerinin Kullanımının Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1 (1), 12-26.
- Baloğlu-Uğurlu, N. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde Türkiye'nin doğal kaynakları konusunun coğrafi bilgi sistemleri ile öğretiminin öğrencilerin tutum ve başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Başçı-Namlı, Z., Kayaalp, F. ve Meral, E. (2022). Sosyal bilgiler dersinde alternatif bir öğretim süreci: Dijital öykülerle öğreniyorum. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 398-430. DOI:10.9779.pauefd.1090743
- Bayram, H. (2020). *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Dijital Okuryazarlık*. [Sözlü bildiri]. 3. Uluslararası Uzaktan Öğrenme ve Yenilikçi Eğitim Teknolojileri Konferansı, 204-215.
- Beyaz-Özbey, İ. (2022). Dijitalleşme, Sosyal Medya ve Risk Toplumu. *İmgelem*, 6 (10), 141-158.
- Bozkurt, F. (2021). 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 34-64. DOI: 10.9779/pauefd.688622
- Cabinet Office, Government of Japan (2021). *Examples of Creating New Value in the Field of Disaster Prevention (Society 5.0)*. [https://www8.cao.go.jp/cstp/english/society5\\_0/index.html](https://www8.cao.go.jp/cstp/english/society5_0/index.html)
- Callon, M., Courtial, J.P. & Laville, F. (1991). Co-word analysis as a tool for describing the network of interactions between basic and technological research: The case of polymer chemistry. *Scientometrics*, 22, 155-205.
- Cobo, M., López-Herrera, A., Herrera-Viedma, E. & Herrera, F. (2011). Science Mapping Software Tools: Review, Analysis and Cooperative Study Among Tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62 (7), 1382-1402.

- Çakar, M. (2008). *Küreselleşmenin ilköğretim Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan konu ve kavramlar üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelik, K. & İlhan, G. O. (2021). Çocuk Haklarına Yönelik Eğitici Çizgi Roman: "Sadece Biriyim". *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6 (1), 262-279.
- Çelik, T. & Tepe, T. (2022). Sanal Öğrenme Ortamlarında Sosyal Bilgilerde Dijital Uygulamalar ile Biçimsel Değerlendirme Tasarımları. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 22-43.
- Demir, A. Y. & Özyurt, M. (2021). Investigation of social studies curriculum and coursebooks in the context of 21st century skills, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(2), 1254-1290.
- Demirci, A. & Karaburun, A. (2011). CBS, GPS ve Google Earth Teknolojilerinin Coğrafya Derslerinde Kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 99-123.
- Dere, İ. & Uçar, A. (2020). Küresel bağlantılar öğrenme alanının Sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34 (2), 212-240.
- Doğan, E. & Koç, H. (2017). Sosyal Bilgiler Dersinde Deprem Konusunun Dijital Oyunla Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017 (8), 90-100.
- Dönmez, C. (2003). Sosyal Bilimler ve Sosyal bilgiler. C. Şahin. (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal bilgiler içinde*, 31-42. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ekici, M. & Yeşilbursa, C. C. (2021). Artırılmış Gerçekliğin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımı Hakkında Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 289-302.
- Gökpunar, Ö. (2019). *Küreselleşmenin 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Görmez, E. (2017). İlkokul Sosyal Bilgiler Programının Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları Açısından Yeterliliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 60, 1-15.
- Heinrichs, A. T. & Demirkaya, H. (2020). Google Earth'ün Sosyal Bilgiler Dersinde Başarı ve Tutumlara Etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 195-207.
- İlhan, G. O., Kaba, G., & Sin, M. (2021). Usage of digital comics in distance learning during COVID-19. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3 (1), 161-179.
- İnel, Y. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan bilgisayar temelli materyallerin 6. sınıf öğrencilerinin dikkat ve motivasyon düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- İşçi, T. & Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Dijital Oyun Geliştirme Yazılımı Kullanımı ve Sosyal bilgiler Öğretmen Adaylarının Buna İlişkin Görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5 (2), 260-284.
- Kaba, G., Şin, M. ve İlhan, G. O. (2020). Eğitimde Dijital Çizgi Roman Tasarımı: Etkin Vatandaş Bilge. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, 83, Winter, 107-123.
- Kara, T. & Atasoy, E. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının (2018) Dijital Vatandaşlık Kavramı ve Alt Boyutları Bağlamında İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (41), 133-154.
- Karaduman, H. & Öztürk, C. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Vatandaşlığa Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Tutumlarına Etkisi ve Dijital Vatandaşlık Anlayışlarına Yansımaları. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 38-78.
- Karakuş, S. & Akpınar, M. (2021). Türkiye'deki 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Küreselleşme Olgusunun İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 374-404.
- Karakuş, U. & Oğuz, S. (2013). Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularında Google Earth Kullanımı ve Öğretmen Görüşleri, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (12), 110-125.
- Kavak, O. & İlhan, G. O. (2021). Sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık öğrenme alanına yönelik dijital çizgi roman tasarımı: "Minik Vatandaşlar". *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2 (3), 243-265.



- Keskin, A. & İlhan, G. O. (2021). Değerler Eğitimine Yönelik Dijital Çizgi Roman Tasarımı: "Gizemli Labirent". *Journal of Human and Social Sciences*, 4 (1), 250-264.
- Keskin, Y. (2018). *Coğrafi bilgi sistemleri (CBS) ile öğretimin öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve mekânsal düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kilic, E. & Yesiltas, E. (2021). Effectiveness of values education with animations in social studies teaching, *International Online Journal of Educational Sciences*, 13 (5), 1370-1387.
- Koca, N. & Daşdemir, İ. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sanal Tur Uygulamaları. *Journal of Turkish Studies*, 13 (27), 1007-1016.
- Koçoğlu, E., Akkuş, İ. & Özhan, U. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Bir Öğrenme Ortamı Olarak Arttırılmış Gerçeklik Uygulamaları. Sever, A. Aydın, M. ve Koçoğlu, E. (Ed.), *Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde, 327-355. Pegem Akademi Yayınları.
- Li J. & Hale A. (2016). Output distributions and topic maps of safety related journals. *Safety Science*, 82, 236–244.
- Merç, A. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde mekân algılama becerisinin kazandırılmasında Google Earth uygulamasının etkililiği* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Oğuz-Hacat, S. & Demir, F. B. (2022). Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Diyaletolog - Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 211-225.
- Özcan, M. & Keskin, B. (2020). Dijitalizasyon bağlamında sosyal dönüşüm. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 2214-2229.
- Öztürk, C. & Kafadar, T. (2020). Evaluation of the 2018 social studies curriculum. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 112-126.
- Öztürk, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri*. [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pala, F. (2021). Sosyal Bilgiler Dersi Tarihe Yolculuk Ünitesi Bağlamında Dijital Hikâye Kullanımının Öğrenci Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 43-58.
- R Core Team (2016). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org>.
- Sarıgöl, B. (2022). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Dijital Okuryazarlık Becerisi Bakımından Yeterliliğinin İncelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 3 (1), 8-17.
- Santepeci, M. (2016). *Dijital hikâye anlatım yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde etkililiğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Selanik-Ay, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme ile efsanelerden yararlanma: Nitel bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (4), 1623-1638.
- Seyhan A., & Küçük S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik uygulaması geliştirme deneyimleri ve görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11 (1), 56-63.
- Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBÖP), (2018). <http://mufredat.meb.gov.tr/>
- Sönmez, F. & Akbaş, Y. (2019). The effect of geographic information systems (GIS) based on social studies teaching on 6th grade students' spatial thinking skills. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 40, 40-58.
- Sürücü, O. & Başar, M., E. (2016). Kültürel Mirası Korumada Bir Farkındalık Aracı Olarak Sanal Gerçeklik. *Mimarlık Planlama Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4 (1), 13-26.
- Şendağ, S. & Odabaşı, F. (2006). "İnternet ve Çocuk: Etik Bunun Neresinde?" 6. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*, Gazimağusa, KKTC, 19–21 Nisan 2006, 3, 1508–1515.
- Şimşek, N. (2008). Sosyal bilgiler dersinde Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) teknolojisinin kullanılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), Sayfa:191-198.
- Taşel, F. (2020). Dijitalleşmenin Ticarete ve Ekonomiye Etkisi. *Beykoz Akademi Dergisi*, 8 (2), 127-137.

- Turan, S. & Karasu-Avcı, E. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1 (1), 28-38.
- TÜİK (2021). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*. Erişim Adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>
- Uygun, K. & Uzun C. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Simülasyon Tabanlı Deneyimsel Öğrenme Yöntemi Hakkında Öğrenci Görüşleri. *Turkish Studies- Educational Sciences*, 14 (5), 2709 - 2727.
- Ünal, B. & Sarı, C. (2012). Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Destekli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 2 (2), 251- 261.
- Ünlü, B. & Yangın, S. (2020). Dijital Öykülerle Desteklenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (11), 1-29. Doi: 10.34086/Rteusbe.714620
- Van Eck, N.J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84 (2), 523-538.
- Yalçın, A. (2022a). Sosyal Bilgiler, Dijital Okuryazarlık ve Arttırılmış Gerçeklik Uygulamaları. Emre Kuzugüdenli (Ed.), *Sosyal Beşerî ve İdari Bilimler Temel Alanında Akademik Çalışmalar – VI* içinde, 19-30, Artikel Akademi.
- Yeşilorman, M. & Koç, F. (2014). Bilgi Toplumunun Teknolojik Temelleri Üzerine Eleştirel Bir Bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (1), 117-133. DOI: 10.18069/fusbed.72486
- Yeşiltaş, E. & Pehlivan, A. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çevrimiçi Haritaların Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi. *Turkish Studies*, 10 (11), 1621-1636.
- Zupic, I. & Cater, T. (2015). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18 (3), 429-472.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Social sciences are changing in the light of newly produced information and technologies in the digital age and transforming as a result of this change. This situation not only restructures social sciences within itself but also affects all fields related to social sciences. Especially the social studies course, which plays an active role in providing students with the knowledge, skills and values of social sciences, is highly affected by this change and transformation. However, when the social studies curriculum is examined, it is seen that the change and transformation in social sciences is not sufficiently reflected in the curriculum. The rapid and comprehensive nature of change, the fact that curriculum updates are made at wide intervals, and similar situations limit the ability to meet the needs of the curriculum in a healthy way. In order to meet this need, new findings in social sciences related to digitalization and digital transformation were tried to be reflected in the social studies curriculum.

### 2. METHOD

The research was designed according to the descriptive-based qualitative research model on document analysis. Although the effects of digitalization and digital transformation in social sciences are evident in the specific discipline, there is no general structure that covers all social sciences and is determined according to the same criteria. The lack of a general structure has led the researcher to first reveal the interaction of social science branches with digitalization and digital transformation. For this purpose, bibliometric analyses were carried out with 8261 articles obtained from Web of Science and DergiPark databases. In bibliometric analyses, word co-occurrence network analyses were performed on the key concepts obtained from the articles. Thus, the conceptual structure of digitalization and digital transformation in social sciences was created. This conceptual structure was used as a basic framework in the associations made for the social studies curriculum.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the research, it was determined that most of the studies carried out in the context of digitalization and digital transformation in social sciences are focused on social media. In addition to the advantageous situations created by digitalization and digital transformation, it has also been revealed that studies on disadvantageous situations (mental, physical health, addictions, surveillance, privacy, ethics, cyber security, etc.) have been carried out. It was found that digitalization and digital transformation have transformed social sciences conceptually and contextually as well as methodologically (social media analysis, sentiment analysis, etc.). This shows that in addition to conceptual and contextual competencies related to digitalization and digital transformation, methodological competencies are also necessary.

In the second part of the research, answers were sought for how the change and transformation experienced in social sciences with the effect of digitalization and digital transformation could be reflected in the social studies curriculum. For this purpose, associations were made for the social studies curriculum. The associations made were mainly made as sub-dimension suggestions to the existing program acquisitions. While making these associations, care was taken to make the subject mainly in the upper grades in terms of the suitability of the subject to the cognitive levels of the students. The learning areas with the most associations are 'Science, Technology and Society' and 'Active Citizenship'. Considering the content and objectives of these two learning areas, it is seen that they have a more inclusive structure in the association of findings related to digitalization and digital transformation. When the current structure of the social studies curriculum was examined, it was determined that the acquisitions in the context of digitalization and digital transformation mainly include technological product-based knowledge and usage skills. However, these acquisitions are not sufficient for digital age competencies.

As a result of the examinations, it is recommended to include the following topics in the social studies curriculum: digital identity; digital divide; protection, storage, transfer and use of information with digital technologies; digital culture; digital art and aesthetics; the use of digital technologies in natural disasters; digital maps, GIS and drone usage areas; changing social systems such as digital country, digital visa, e-citizenship system; environmentally friendly digital transformation studies; the impact of digitalization and digital transformation on human and society; the negative effects of excessive use of technology on physical and mental health; the impact of digitalization and digital transformation on social sciences; digital transformation studies in Turkey; developments in the field of digital economy and changing economic systems; the main elements of digitalization such as blockchain, big data, artificial intelligence; digital rights and responsibilities; the importance of online privacy and security issues; cyberbullying, racism, positive discrimination, etc. on digital platforms; digital diplomacy.

It is also recommended that the scope of the skills and values in the social studies curriculum should be reorganized in a way to cover competencies in the digital field.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazarların araştırmaya katkı oranları (%50) eşittir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında araştırmaya katkı sağlamıştır.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Bu bağlamda araştırmada herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2023, 23(4), 1720–1756 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1330918>

### TÜBİTAK 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projesi Yarışması'na İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri\*

Student and Teacher Opinions on the TÜBİTAK 2204-A High School Students Research Project Competition

Nadir AKSOY<sup>1</sup>, Ebru BOZPOLAT<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 21.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 26.10.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması'na ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kayseri Bölgesinde bulunan 7 şehirde (Kayseri, Sivas, Kırşehir, Nevşehir, Niğde, Yozgat, Aksaray) düzenlenen TÜBİTAK 53. Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması'nda dereceye giren proje ekiplerinde yer alan 18 öğrenci ve 14 öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada, veriler yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; genellikle öğrencilerin okul öğretmenlerinin yönlendirmesi ile, öğretmenlerin okul idaresinin bilgilendirmesi ile yarışmadan haberdar oldukları; öğrencilerin proje yarışmasına ilgisi olması ve kendisini geliştirebileceği düşüncesi ile öğretmenlerin ise okul idaresinin yönlendirmesi ve istekli olan öğrencileri destekleme düşüncesi ile yarışmaya katılmaya nasıl karar verdikleri tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin yarışmanın başvuru ve proje hazırlama sürecinde danışman öğretmeninden, öğretmenlerin öğretmen arkadaşlarından, okul idaresinden ve Millî Eğitim Ar-Ge biriminden destek aldıkları; öğrencilerin kendini geliştirmek, öğretmenlerin hem öğrencilerini hem de kendini geliştirmek amacıyla yarışmaya katılım sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin yarışmaya katılmadan önce ve katıldıktan sonraki duygu ve düşüncelerine, yarışma süresince dikkat edilmesi gerekenlere, yarışmanın sağladığı katkılara, yarışma süresince karşılaşılan sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ve katılacak öğrenci ve öğretmenlere yönelik önerilerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye bilimsel ve teknolojik araştırma kurumu (TÜBİTAK), araştırma projesi yarışması, proje tabanlı öğrenme.

&

**Abstract:** The purpose of this research is to determine the opinions of teachers and students on the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK) 2204-A High School Students Research Projects Competition. In the study, in which qualitative research method was used, case study design was preferred. The study group of the research consisted of 18 students and 14 teachers who took part in the project teams that ranked in TÜBİTAK 53rd High School Students Research Projects Competition held in 7 cities (Kayseri, Sivas, Kırşehir, Nevşehir, Niğde, Yozgat, Aksaray) in the 2021-2022 academic year. In the research, data were collected through semi-structured interview forms and analyzed by content analysis method. As a result of the research; it found out that in general, students learned about TÜBİTAK 2204-A HSRPC through the assistance of their school teachers and teachers through school administration. It has also been determined that the teachers' decision to take part in the competition was motivated by their belief that, with the support of the school administration and the goal of encouraging the willing students, the students would be interested in the project competition and could thus improve themselves. It has been determined that during the application and project preparation phases of the competition, students received support from the advisor teacher and participating teachers received support from their coworkers, the school administration, and the National Education R&D unit. It has also been determined that students enter the competition in order to better themselves, and teachers enter in order to better both their students and themselves. Additionally, in the research, opinions of students and teachers regarding their feelings and thoughts before and after competing, what should be taken into account during the competition, the contributions of the competition, the difficulties encountered during the competition, and suggestions for solutions to these difficulties, as well as their advice for the students and teachers who will participate, were ascertained.

**Keywords:** The scientific and technological research council of Turkey (TÜBİTAK), Research project competition, Project-based learning.

**Atıf/Cite as:** Aksoy, N. ve Bozpolat, E. (2023). Tübitak 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projesi Yarışması'na İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4),1720-1756 [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1330918](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1330918)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Doktora öğrencisi Nadir Aksoy, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ABD, nadiraksoy58@hotmail.com, 0009-0008-9756-4326

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Prof. Dr. Ebru Bozpolat, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ebozpolat@gmail.com, 0000-0003-1890-8167



## 1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler, bireyden beklenen becerilerin dönemin gerekliliklerini karşılayacak şekilde dönüşmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda, eğitimin hedeflerini gerçekleştirme noktasında öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması daha önemli hâle gelmektedir. Bu becerilerin bireylere kazandırılabilmesi için öncelikle bu beceriler hakkında bilgi sahibi olunması gerekmektedir.

Eğitimin her kademesinde 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen bilgi yönetimi, öğrenmeyi ve yenilik yapmayı öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, iletişim, işbirliği, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, üretkenlik, esneklik, uyum, öz düzenleme, sorumluluk, liderlik, bilimsel düşünme, araştırma becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Trilling & Fadel, 2009). Bireylerin çağın gerisinde kalmaması adına sadece bilgi açısından donanımlı olmaları yeterli olmamakta (Konate, 2022); bireylerden bilginin kaynağını araştırarak ve eleştirel bakış açısına sahip olarak günümüz şartlarında hem kendisini hem de toplumu geliştirmesi beklenmektedir (Türkmen & Yalçın, 2001).

Bilgi toplumunda daha fazla bilgiyle karşı karşıya kalan bireylerden bilimin amacı olan evreni anlamaları beklenmektedir (Özmuş, 2012). Bilimin hayatın her yerinde olduğu düşünüldüğünde; bilgi toplumunda önemli noktalara gelmek, bilime karşı olumlu tutuma sahip toplumlara ulaşmak (Türkmen & Yalçın, 2001), meydana gelen değişimleri anlayabilmek, yorumlayabilmek ve ayak uydurabilmek için öğrencilere öncelikle 21. yüzyıl becerilerinden olan bilimsel okuryazarlık becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Arduç & Kahraman, 2021). Laugsksch (2000) bilimsel okuryazarlığı; bireyin bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda yükümlülük alması, karar vermesi ve bilişsel olarak harekete geçebilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip olması olarak ifade etmektedir.

Öğrencilerin bilimsel okuryazarlık becerisi kazanmaları, bilimsel araştırma yapabilmeye ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarına katkı sağlayan çalışmalarla mümkün olmaktadır (Kurnaz vd., 2021). Bilimsel okuryazarlık becerilerine sahip olmanın gereklilik haline geldiği günümüzde bilimsel anlamda bilgiye ulaşmak ve araştırma yapmak önem arz etmektedir (Velioğlu, 2021). Bilimsel araştırma yetkinliğine sahip bireylerin yetiştirilmesi ülkelerin bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelere ayak uydurmasında ve söz sahibi olmasında oldukça önemli görülmektedir (Et & Gömlüksiz, 2022). Bu bakımdan, öğrencilere bilimsel araştırma becerilerinin kazandırılması beklenmektedir (Demirbaş & Yağbasan, 2005).

Öğrenmenin bir otoriteden bilgilerin aktarılması yerine kişisel bir süreç olduğunu benimseyen yapılandırmacı öğretim yaklaşımına dayanan Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını amaçlamaktadır (Graz-Velázquez, 2020). Öğrencinin işbirliği içerisinde kendi öğrenme stilini keşfetmesine imkân tanıyan Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) yaklaşımı kapsamında yürütülen proje çalışmaları; öğrencilerin eski ve yeni bilgileri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmelerine (Demirel, 2015), okula olan motivasyonlarını artırmalarına, ilgi alanları doğrultusunda kendilerini geliştirmelerine (Güven, 2019), özgüvenlerini artırmalarına, kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak kararlar almalarına (Saban, 2005), bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak bilgiye ulaşmalarına ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine (Raghavan vd., 2001) katkı sağlamaktadır.

Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri bir probleme proje mantığı çerçevesinde yaklaşabilmesini sağlamak amacıyla Türkiye Bilimsel ve Teknoloji Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik olarak bilim fuarları, bilim şenlikleri ve araştırma projeleri yarışmaları gibi projeler düzenlenmektedir. Bu projelerden birisi olan 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması ile öğrencileri temel, sosyal ve uygulamalı bilim alanlarında araştırmalar yapmaya yönlendirmek ve var olan bilimsel araştırmaların gelişimine katkı sunmak amaçlanmaktadır (TÜBİTAK, 2022). Alanyazın incelendiğinde, yurtdışında da benzer şekilde gerçekleştirilen yarışmalara rastlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'de "United States Academic Decathlon (USAD)" isimli yarışmada lise

öğrencilerinden bireysel veya kurdukları takımlarla “sanat, ekonomi, edebiyat, matematik, müzik, bilim, sosyal bilimler” alanlarında “süper sınav, konuşma, röportaj, makale ve bilgi testleri” olmak üzere beş farklı türde verilen akademik görevleri yerine getirmeleri (Core, 2021); yine ABD’de “CONRAD Challenge” isimli yarışmada 13-18 yaş arasındaki öğrenci gruplarından “havacılık ve uzay, siber teknoloji ve güvenlik, enerji ve çevre ile sağlık ve beslenme” alanlarında önemli bir sorunu çözmek amacıyla bir yenilik tasarımları beklenmektedir (CONRAD Challenge, 2023).

Türkiye genelinde 12 bölgede yapılan TÜBİTAK 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projesi Yarışmaları (TÜBİTAK 2204-A LÖAPY)’na Biyoloji, Coğrafya, Değerler Eğitimi, Fizik, Kimya, Matematik, Sosyoloji, Psikoloji, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, Teknolojik Tasarım ve Yazılım olmak üzere 12 ana alanda başvurular alınmaktadır. Bu projeler jüri tarafından “Ön Değerlendirme Süreci”, “Bölge Aşaması Proje Değerlendirme Süreci” ve “Final Aşaması Proje Değerlendirme Süreci” olmak üzere 3 aşamada değerlendirilmektedir (TÜBİTAK, 2022). Gerçekleşen bu süreç içerisinde öğrenciler bilimsel araştırma basamaklarının içerisinde aktif bir şekilde yer alarak, fikirlerini ve ürünlerini bilimsel ortamlarda başkalarına anlatmakta ve projelerini görünür hâle getirmektedirler.

Alanyazın incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’nin eğitsel niteliğini (Sözer, 2017; Yerdelen-Damar ve Soyalp, 2016), öğrencilere sağladığı kazanımları (Avcı vd., 2016; Aydın ve Aydın, 2022; Sözer, 2017; Yerdelen-Damar ve Soyalp, 2016), sınırlılıklarını ve nasıl daha iyi hale getirebileceğini (Avcı vd., 2016; Sözer, 2017) inceleyen araştırmalara rastlansa da TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’de projeleri hazırlayan, bölge derecesi alan öğretmen ve öğrencilerin proje hazırlık aşamasından uygulama ve sunum aşamasına kadar geçen süreçle ilgili görüşlerini ele alan bir çalışma ile karşılaşılmaması bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu anlamda yarışmalarda derece almış projelerde görevli öğretmen ve öğrencilerin bu süreçte yaşadığı tecrübelerinin, karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin yarışmaya katılım sağlamayı düşünen öğretmen ve öğrencilere rehberlik etmesi açısından ortaya konması önem arz etmektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, TÜBİTAK 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması (TÜBİTAK 2204-A LÖAPY)’na ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’den haberdar olmaya ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- 2- TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’ye katılmaya karar vermeye ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- 3- TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’ye başvuru ve proje hazırlama sürecinde destek almaya ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- 4- TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’ye katılım amacına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- 5- TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’ye katılmadan önce ve katıldıktan sonraki duygu ve düşüncelerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- 6- TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- 7- TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’nin sağladığı katkılara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- 8- TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- 9- TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- 10- TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’ye katılacak öğrenci ve öğretmenlere yönelik önerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada olay ve olguları doğal ortamında inceleyen (Saban & Ersoy, 2017), incelenen olgu veya durumu anlamaya, keşfetmeye, tanımlamaya ve teori geliştirmeye odaklanan (Christensen vd., 2015) ve üzerinde çalışılmamış konuları ortaya çıkarmada son derece etkili olan (Neuman, 2012) nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak durum çalışması deseni tercih edilmiştir. TÜBİTAK 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması bu çalışmada ele alınan durum olup, bu duruma etki eden belirleyiciler bütün yönleriyle ele alınarak ilgili durumu nasıl etkilediği veya ilgili durumdan nasıl etkilendikleri detaylı bir şekilde araştırılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Durum çalışmaları tek bir durumu veya az sayıdaki durumu yakından veya derinlemesine anlama ortaya çıkarma isteği olarak tanımlanmaktadır (Yin, 2017).

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kayseri bölgesinde bulunan 7 şehirde (Kayseri, Sivas, Kırşehir, Nevşehir, Niğde, Yozgat, Aksaray) düzenlenen TÜBİTAK 53. Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasında dereceye giren proje ekiplerinde yer alan 18 öğrenci ve 14 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından araştırmaya uygun belirli özelliklere sahip olan bir ya da daha fazla özel durumda çalışılmak istendiğinde bu niteliklere sahip katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2021; Cohen vd., 2021). Bu çalışmada, çalışma grubunun 7 farklı şehirden belirlenmesi ile amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Böylece, evrende araştırılan problemle alakalı olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların tespit edilerek araştırma bu durumlar üzerinde gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2021). Ayrıca öğrenci ve öğretmen çalışma gruplarının oluşturulmasında Kayseri Bölgesinde bulunan 7 şehirde düzenlenen TÜBİTAK 53. Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması'na katılma ve dereceye girme ölçütleri esas alınmıştır. Böylece önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumlara sahip katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesini sağlayan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Patton, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenci ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin değişkenlere Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Öğrenci ve Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Değişkenler*

Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Değişkenler		f	%	Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	10	55,6	Cinsiyet	Erkek	9	64,3
	Kadın	8	44,4		Kadın	5	35,7
Sınıf düzeyi	9. sınıf	1	5,6	Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	2	14,3
	10. sınıf	9	50,00		6-10 yıl arası	6	42,9
	11. sınıf	8	44,4		11-15 yıl arası	3	21,4
					16 yıl ve üzeri	3	21,4
Başvuru Yapılan İl	Kayseri	4	22,2	Başvuru Yapılan İl	Kayseri	3	21,4
	Sivas	4	22,2		Sivas	3	21,4
	Niğde	3	16,7		Niğde	2	14,3
	Kırşehir	3	16,7		Kırşehir	2	14,3
	Aksaray	2	11,1		Aksaray	2	14,3
	Yozgat	1	5,6		Yozgat	1	7,1
	Nevşehir	1	5,6		Nevşehir	1	7,1

Tablo 1. Devamı

Yarışmaya Katılım Sağlanan Branş	Matematik	2	11,1	Yarışmaya Katılım Sağlanan Branş	Matematik	2	14,3
	Coğrafya	2	11,1		Teknolojik Tasarım	2	14,3
	Psikoloji	2	11,1		Değerler Eğitimi	1	7,1
	Türk Dili ve Edebiyatı	2	11,1		Fizik	1	7,1
	Tarih	2	11,1		Kimya	1	7,1
	Teknolojik Tasarım	2	11,1		Coğrafya	1	7,1
	Biyoloji	1	5,6		Psikoloji	1	7,1
	Değerler Eğitimi	1	5,6		Türk Dili ve Edebiyatı	1	7,1
	Sosyoloji	1	5,6		Sosyoloji	1	7,1
	Fizik	1	5,6		Tarih	1	7,1
	Kimya	1	5,6		Biyoloji	1	7,1
	Yazılım	1	5,6		Yazılım	1	7,1
	Yarışmada Elde Edilen Derece	Birincilik	10		55,6	Yarışmada Elde Edilen Derece	Birincilik
	İkincilik	5	27,8		İkincilik	2	14,3
	Üçüncülük	3	16,6		Üçüncülük	3	21,4
<b>Toplam</b>		<b>18</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>		<b>14</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin 10'unun erkek, 8'inin kadın olduğu; 1'inin 9. sınıf, 9'unun 10. sınıf ve 8'inin 11. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin proje başvurusu yaptığı illere bakıldığında; öğrencilerin 4'ünün Kayseri, 4'ünün Sivas, 3'ünün Niğde, 3'ünün Kırşehir, 2'sinin Aksaray, 1'inin Nevşehir ve 1'inin Yozgat ilinden katılım sağladıkları görülmektedir. Öğrencilerin yarışmaya katılım sağladıkları branşlar incelendiğinde; 2'şer öğrencinin Matematik, Coğrafya, Psikoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve Teknolojik Tasarım branşlarından 1'er öğrencinin Biyoloji, Değerler Eğitimi Sosyoloji, Fizik, Kimya ve Yazılım branşlarından araştırmaya katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarışmada aldıkları derecelere ilişkin bilgilere bakıldığında ise 10'unun birincilik, 5'inin ikincilik ve 3'ünün üçüncülük derecesi aldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 9'unun erkek, 5'inin kadın olduğu; 2'sininin 1-5 yıl arası, 6'sının 6-10 yıl arası, 3'ünün 11-15 yıl arası ve 3'ünün 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin başvuru yaptığı illere bakıldığında; 3'ünün Kayseri, 3'ünün Sivas, 2'sinin Niğde, 2'sinin Kırşehir, 2'sinin Aksaray, 1'inin Nevşehir ve 1'inin Yozgat ilinden katılım sağladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yarışmaya katılım sağladıkları branşlar incelendiğinde; 2'şer öğretmenin "matematik" ve "teknoloji tasarım"; 1'er öğretmenin "değerler eğitimi", "fizik", "kimya", "coğrafya", "psikoloji", "Türk dili" ve edebiyatı", "sosyoloji", "tarih", "biyoloji" ve "yazılım" branşlarından araştırmaya katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarışmada aldıkları derecelere ilişkin bilgilere bakıldığında ise 9'unun birincilik, 2'sinin ikincilik ve 3'ünün üçüncülük derecesi aldığı görülmektedir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada verileri toplamak amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinde bireylerin farklı konulardaki düşünce, tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmak ve bunların muhtemel nedenlerini öğrenmek amaçlanmaktadır (Karasar, 2020). Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yapılan detaylı alanyazın taraması sonucunda; öğrenci ve öğretmenlere yönelik 11 sorudan oluşan görüşme formları hazırlanmış, uzman görüşü almak amacıyla Eğitim Bilimleri alanında iki öğretim üyesine sunulmuş ve gelen geri bildirimler neticesinde iki sorunun birleştirilmesine karar verilmiştir. Daha sonra hazırlanan görüşme formlarının anlaşılmayan noktalarının belirlenmesi amacıyla, iki öğretmen ve

iki öğrenci ile ön uygulama gerçekleştirilmiş ve herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır. Böylece öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı olmak üzere birbirine paralel, 10 sorudan ve iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşme formlarının birinci kısmında katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin sorular, ikinci kısmında ise TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 10'ar soru yer almıştır. Böylece araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'den haberdar olmaya, yarışmaya katılmaya karar vermeye, başvuru ve proje hazırlama sürecinde destek almaya, katılım amacına, katılmadan önce ve katıldıktan sonraki duygu ve düşüncelerine, yarışma süresince dikkat edilmesi gerekenlere, yarışmanın sağladığı katkılara, yarışma süresince karşılaşılan sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ve son olarak yarışmaya katılacak öğrenci ve öğretmenlere yönelik önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmaya ilişkin veriler, öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Katılımcıların yedi farklı şehirlerden olması sebebiyle İl Millî Eğitim Müdürlükleri ile gerekli görüşmeler yapılmış, okul yöneticileri ile irtibata geçilmiş ve hem öğrenci hem de öğretmenlerle yapılacak görüşmelerin gönüllülük ilkesi çerçevesinde çevrimiçi olarak gerçekleştirileceği hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen görüşme öncesinde öğretmen ve öğrencilere verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve araştırma dışında kullanılmayacağı konusunda güvence verilmiş, görüşmeler esnasında katılımcıların kimliğinin gizli kalacağı taahhüt edilmiştir. Ayrıca görüşmelere başlamadan önce görüşme formunun uygulanabilmesi için gerekli olan etik kurul izni alınmış, araştırma hakkında katılımcılara bilgi verilmiş ve görüşme esnasında sorulara verilen yanıtlara herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır.

#### **2.4. Verilerin analizi**

Nitel verilerin analizinde, araştırmacı belirli kurallara bağlı kalarak, toplanan veriyi parçalarına ayırarak parçalar arasından anlam çıkarmaya çalıştığı sistematik ve yenilenebilir bir süreç yürütmektedir (Büyüköztürk vd., 2021; Creswell, 2012). Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, bilgisayar destekli nitel veri analizi kullanılmış ve ortaya çıkan durum modellenmiştir. Nitel verilerin analizinde, nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizinde nitel veriler derinlemesine çözümlenerek kodlamalar yapılır, kodlamalara bağlı olarak temalar oluşturulur, temalara ilişkin maddelerin frekans değerlerine yer verilir (Sönmez & Alacapınar, 2013). Bu araştırmanın analiz sürecinde, öncelikle öğrenci ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelere ait veriler bilgisayar ortamına metin olarak aktarılmıştır. Aktarılan bu veriler kod ve temalara göre düzenlenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından elde edilen bu veriler için anlamlandırma, bulgular arasındaki ilişkileri ortaya çıkarma ve yorumlama çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

#### **2.5. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları**

Nitel araştırmalarda; doğru bilgiye ulaşma noktasında gerekli önlemlerin alınması ve araştırma sürecinin, verilerin açık ve ayrıntılı bir şekilde başka bir araştırmacı tarafından değerlendirilmesine imkân oluşturacak şekilde tanımlanabilmesi önemli görülen noktalardandır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Büyüköztürk vd. (2021)'ne göre nitel araştırmaların yaklaşımı, tasarımı ve verileri farklı olduğu için geçerlik ve güvenilirlik için farklı ölçütler kullanılmaktadır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla aktarılabilirlik, inandırıcılık ve ayrıntılı rapor etme; güvenilirliği sağlamak için ise tutarlılık ve teyit edilebilirlik (Yıldırım & Şimşek, 2021) dikkat edilen kavramlardır.

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla inandırıcılık boyutunda, görüşmeler gerçekleştirilmeden önce katılımcılara araştırma hakkında bilgiler verilerek güven ortamı oluşturulmuştur. Görüşme verilerinin toplanmasından hemen sonra araştırmacı tarafından veriler özet bir şekilde katılımcı ile paylaşılmış ve bunların doğruluğuna ilişkin görüşlerini ifade etmesi istenerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Ayrıca alanında uzman bir araştırmacı tarafından araştırmanın tüm aşamalarında verilen geribildirimler neticesinde gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın dış geçerliğine katkıda bulunmak için



aktarılabirlik boyutunda araştırmanın çalışma grubu, genele ait bilgileri ortaya koyabilmesi için amaçlı örnekleme yönteminden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın tüm aşamaları detaylı bir şekilde sunulmuş ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylece ayrıntılı betimleme yapılarak araştırmanın dış geçerliği desteklenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada kimlik gizliliğine dikkat edilerek alıntuların başına katılımcılara ait açıklayıcı kısaltmalar kullanılmıştır. Örneğin; öğrenciler için yapılan alıntılarda "Ö1-K-10-TDE", öğretmenler için Öğrt5-E-B" şeklinde açıklayıcı ifadeler yazılmıştır. Kısaltmalarda kullanılan kodlamalarda; kaynak kişi ve sırası belirtilirken "Ö1"= Öğrenci-1, Öğrt5= Öğretmen-5; cinsiyet değişkeni için "K"=Kadın ve "E"=Erkek; sınıf düzeyi değişkeni için "9"= 9. sınıf, "10"= 10. sınıf, "11"= 11. sınıf; yarışmaya katılım sağlanan branş değişkeni için ise "B"=Biyoloji, "C"=Coğrafya, "DE"=Değerler Eğitimi, "F"=Fizik, "K"=Kimya, "M"=Matematik, "P"=Psikoloji, "TDE"=Türk Dili ve Edebiyatı, "S"=Sosyoloji, "T"=Tarih, "TT"=Teknolojik Tasarım, "Y"=Yazılım şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla dış güvenilirlik için teyit edilebilirlik kavramı dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, görüşmeler esnasında bütün katılımcılara benzer bir yaklaşımla sorular sorulmuş ve veri kaybı olmaması için verilen yanıtlar kayıt altına alınmıştır. Ayrıca görüşme formları, ham veriler, araştırmacıların analizleri sonucunda ortaya çıkan kodlamalar ve temalar ilgililerin inceleyebilmesi için saklanmaktadır. Ayrıca araştırmanın güvenilirlik değeri Miles ve Huberman (2016, s. 64) formülü ile % 95 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (2016, s. 64) hesaplanan güvenilirliğin % 90'nın üzerinde çıkmasının araştırmanın güvenilirliği için yeterli olduğunu belirtmiştir. Araştırmada iç güvenilirliği sağlamak için ise tutarlık kavramı dikkate alınmış ve Eğitim Bilimleri alanında iki öğretim üyesine uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan ham verileri gözden geçirmeleri, kodların temalarla ve kategorilerle tutarlı olup olmadığı yönünde görüşlerini paylaşmalarını istenmiştir. Böylece, uzman görüşlerini de dikkate alarak düzenlemeler yapılmış ve kodlamalara son şekli verilmiştir.

## 2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.10.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-60263016-050.06.04-224111

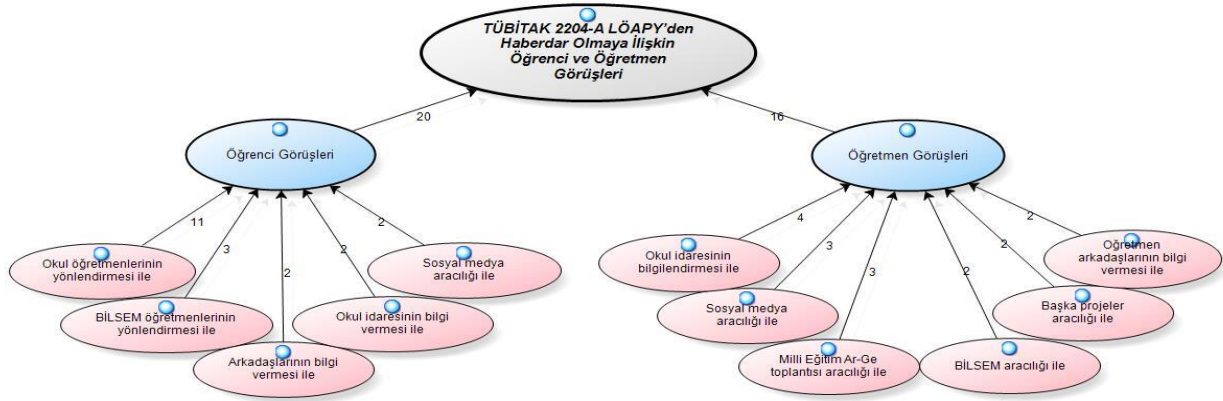
## 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğrenci ve öğretmenlerin TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara ve bu bulguların oluşmasına kaynaklık eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### 3.1. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'den haberdar olmaya ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'den nasıl haberdar olduklarına ilişkin görüşleri sorulmuş, öğrenci ve öğretmen cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 1'de yer verilmiştir.





Şekil 1. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'den haberdar olmaya ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'den haberdar olmaya ilişkin öğrenci görüşlerinin “Okul öğretmenlerinin yönlendirmesi ile” (f: 11), “BİLSEM öğretmenlerinin yönlendirmesi ile” (f: 3), “Arkadaşlarının bilgi vermesi ile” (f: 2), “Okul idaresinin bilgi vermesi ile” (f: 2) ve “Sosyal medya aracılığı ile” (f: 2) olmak üzere beş temadan oluştuğu görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık eden öğrenci görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Okuldaki öğretmenlerimin aracılığıyla öğrendim” (Ö8-E-10-B)

“BİLSEM öğretmenleri duyurusunu yaptı.” (Ö2-K-10-P)

“Okul idaresi sınıflara gelerek bizlere duyuru yaptı” (Ö3-E-10-T)

“İnstagramda gezerken bir arkadaşımın geçen yılki projeye katılım paylaşımını gördüğümde ...” (Ö2-K-10-Y)

Şekil 1 incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'den haberdar olmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin ise “Okul idaresinin bilgilendirmesi ile” (f: 4), “Sosyal medya aracılığı ile” (f: 3), “Millî Eğitim Ar-Ge toplantısı aracılığı ile” (f: 3), “BİLSEM aracılığı ile” (f: 2), “Başka projeler aracılığı ile” (f: 2) ve “Öğretmen arkadaşlarının bilgi vermesi ile” (f: 2) olmak üzere altı temadan oluştuğu görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

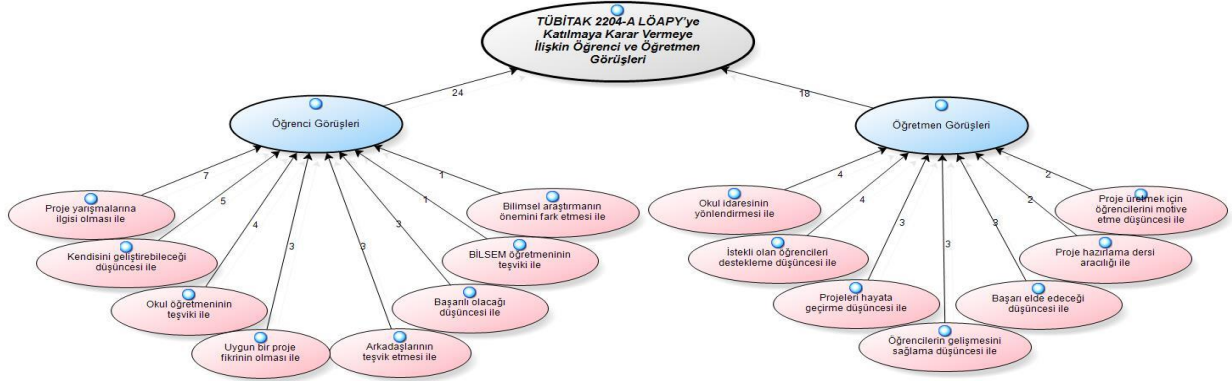
“Sene başında okul idaresi tarafından düzenlenen projeye katılım toplantısında bilgi verilmişti.” (Öğrt12-K-S)

“Millî Eğitim Müdürlüğünce yapılan sosyal medya paylaşımlarından” (Öğrt11-E-K)

“Ar-ge tarafından okulumuza yapılan ziyarette öğrendim.” (Öğrt13-E-T)

### 3.2. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye katılmaya karar vermeye ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye katılmaya nasıl karar verdiklerine ilişkin görüşleri sorulmuş, öğrenci ve öğretmen cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 2'de yer verilmiştir.



Şekil 2. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye katılmaya karar vermeye ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Şekil 2 incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye katılmaya nasıl karar verdiklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin “Proje yarışmasına ilgisi olması ile” (f: 7), “Kendisini geliştirebileceği düşüncesi ile” (f: 5), “Okul öğretmeninini teşviki ile” (f: 4), “Uygun bir proje fikrinin olması ile” (f: 3), “Arkadaşlarının teşvik etmesi ile” (f: 3), “Başarılı olacağı düşüncesi ile” (f: 3), “BİLSEM öğretmeninini teşviki ile” (f: 1) ve “Bilimsel araştırmanın önemini fark etmesi ile” (f: 1) olmak üzere sekiz temadan oluştuğu görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık eden öğrenci görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Paylaşımı gördükten sonra arkadaşım ile iletişime geçtim ve bilgi sahibi oldum ve bana başvuruda bulunmam gerektiğini söyledi. Bende kendimi geliştirmem noktasında bana çok faydası olacağını düşündüm. Ve yarışmaya katılmaya karar verdim.” (Ö15-K-10-Y)

“Arkadaşlarımızla kendi aramızda yaptığımız sohbetlerde katılmaya karar verdik. Daha önce bu yarışma gibi olmasa da okulda projeler yapmayı seviyorduk” (Ö17-K-11-T)

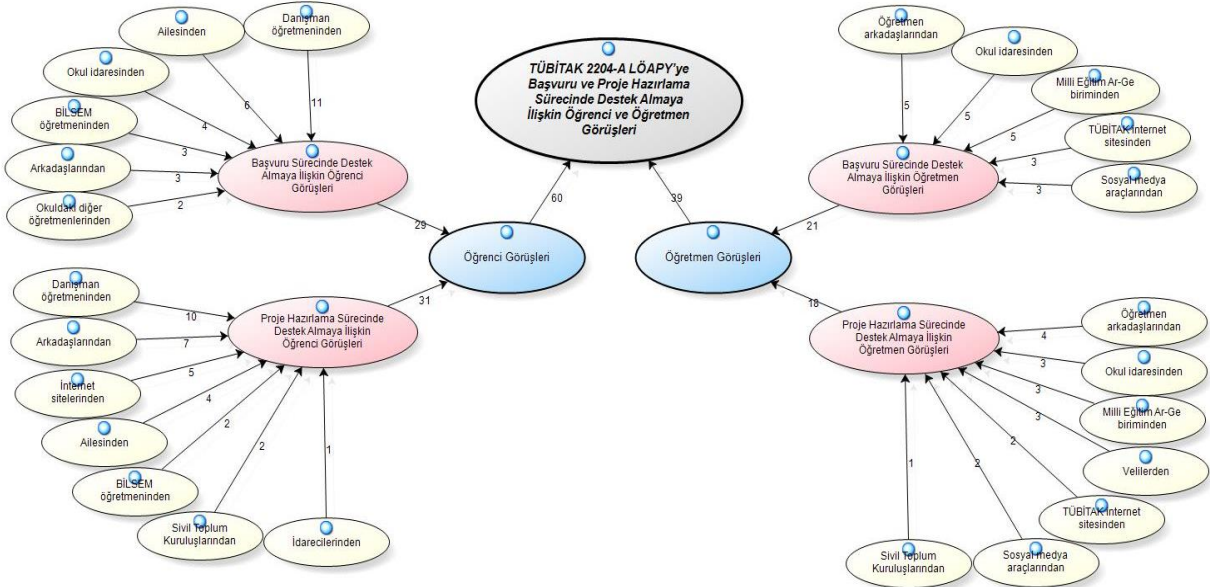
Şekil 2 incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye katılmaya nasıl karar verdiklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ise “Okul idaresinin yönlendirmesi ile” (f: 4), “İstekli olan öğrencileri destekleme düşüncesi ile” (f: 4), “Projeleri hayata geçirme düşüncesi ile” (f: 3), “Öğrencilerin gelişmesini sağlama düşüncesi ile” (f: 3), “Başarı elde edeceği düşüncesi ile” (f: 3), “Proje hazırlama dersi aracılığı ile” (f: 2) ve “Proje üretmek için öğrencilerini motive etme düşüncesi ile” (f: 2) olmak üzere yedi temadan oluştuğu görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Bilsem olarak katılmamız isteniyor. Ayrıca öğrenciler içinde kendilerini geliştirme noktasında bir fırsat olduğunu düşünüyorum.” (Öğrt4-E-P)

“Daha önce yürütücülüğünü yaptığım projeler bu projeyi de gerçekleştirebileceğimi düşündürdü. Ayrıca öğrencilerin bu tarz yarışmalara katılarak kendilerini geliştirmelerini istediğim için projeye katıldım.” (Öğrt10-E-M)

### 3.3. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye başvuru ve proje hazırlama sürecinde destek almaya ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye başvuru ve proje hazırlama sürecinde kimlerden veya nerelerden destek aldıklarına ilişkin görüşleri sorulmuş, öğrenci ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 3'te yer verilmiştir.



Şekil 3. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye başvuru ve proje hazırlama sürecinde destek almaya ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye başvuru ve proje hazırlama sürecinde destek almaya ilişkin öğrenci görüşlerinin “Başvuru Sürecinde Destek Almaya İlişkin Öğrenci Görüşleri” (f: 29) ve “Proje Hazırlama Sürecinde Destek Almaya İlişkin Öğrenci Görüşleri” (f: 31) olmak üzere iki temadan oluştuğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Başvuru Sürecinde Destek Almaya İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının kendi içerisinde “Danışman öğretmeninden” (f: 11), “Ailesinden” (f: 6), “Okul idaresinden” (f: 4), “BİLSEM öğretmeninden” (f: 3), “Arkadaşlarından” (f: 3) ve “Okuldaki diğer öğretmenlerinden” (f: 2) olmak üzere altı alt temadan; “Proje Hazırlama Sürecinde Destek Almaya İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının “Danışman öğretmeninden” (f: 10), “Arkadaşlarından” (f: 7), “İnternet sitelerinden” (f: 5), “Ailesinden” (f: 4), “BİLSEM öğretmeninden” (f: 2), “Sivil Toplum Kuruluşlarından” (f: 2) ve “İdarecilerinden” (f: 1) olmak üzere yedi alt temadan oluştuğu görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğrenci görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Başvuru aşamasında projeyi yaptığımız öğretmenimden. Gerçekten çok yardımcı oldu. Hazırlık sürecinde ise projeyi yaptığımız öğretmenimden ve ailemden” (Ö16-E-10-C)

“Başvurmam noktasında ailem bana destek oldu. Çok istediler. Danışman öğretmenimle de başvuru işlemlerini gerçekleştirdik. Proje hazırlama sürecinde ise öncelikle konuya hâkim olabilmek amacıyla internette yer alan bilgileri güzelce taradım. Sonrasında öğretmenimin yönlendirmeleriyle süreci ilerlettik” (Ö15-K-10-Y)

“Başvuru aşamasında proje ekibimizde yer alan arkadaşlarımdan ve sorumlu öğretmenimizden. Hazırlık aşamasında proje ekibimizde yer alan arkadaşlarımdan ve internetten.” (Ö17-K-11-T)

Şekil 3'te TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye başvuru ve proje hazırlama sürecinde destek almaya ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde de “Başvuru Sürecinde Destek Almaya İlişkin Öğretmen Görüşleri” (f: 21) ve “Proje Hazırlama Sürecinde Destek Almaya İlişkin Öğretmen Görüşleri” (f: 18) olmak üzere iki temadan oluştuğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Başvuru Sürecinde Destek

Almaya İlişkin Öğretmen Görüşleri” temasının kendi içerisinde “Öğretmen arkadaşlarından” (f: 5), “Okul idaresinden” (f: 5), “Millî Eğitim Ar-Ge biriminden” (f: 5), “TÜBİTAK internet sitesinden” (f: 3) ve “Sosyal medya araçlarından” (f: 3) olmak üzere beş alt temadan; “Proje Hazırlama Sürecinde Destek Almaya İlişkin Öğretmen Görüşleri” temasının ise “Öğretmen arkadaşlarından” (f: 4), “Okul idaresinden” (f: 3), “Millî Eğitim Ar-Ge biriminden” (f: 3), “Velilerden” (f: 3), “TÜBİTAK internet sitesinden” (f: 2) “Sosyal medya araçlarından” (f: 2) ve “Sivil Toplum Kuruluşlarından” (f: 1) olmak üzere yedi alt temadan oluştuğu görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

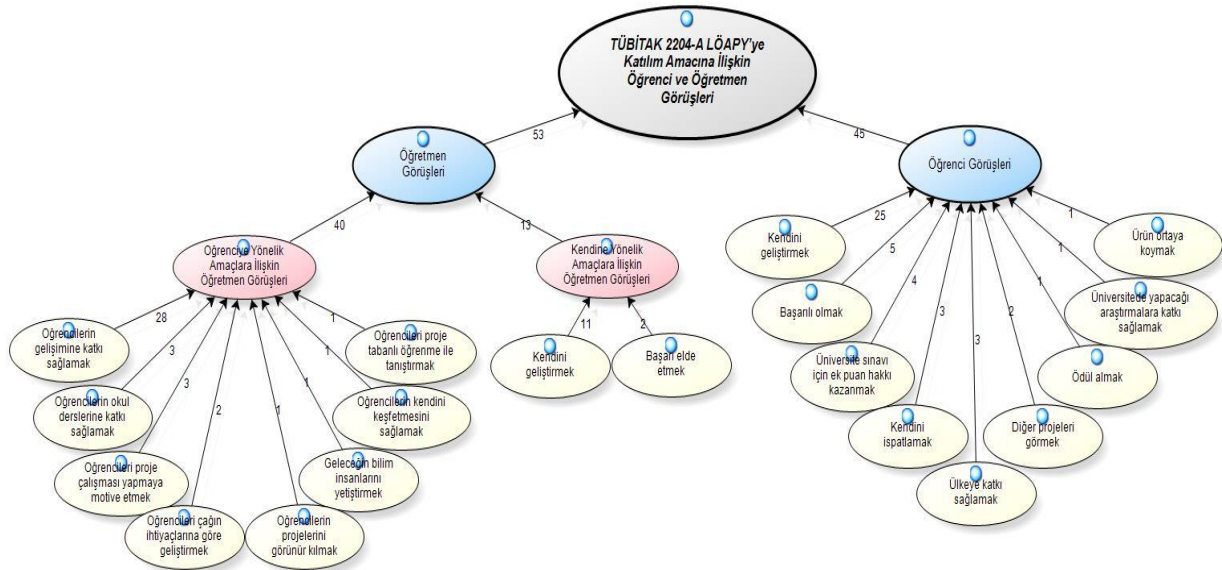
“Başvuru aşamasında daha önce projeye katılım sağlayan öğretmen arkadaşlardan destek aldım. Ayrıca Ar-Ge birimindeki koordinatör arkadaş her süreçte yanımızdaydı. Proje hazırlama sürecinde proje rehberinden faydalandım. Daha önce yarışmaya katılan öğretmen arkadaşlarımdan tecrübelerinden faydalandım ” (Öğrt11-E-K)

“Başvuru aşamasında internette formlarda yazılanlardan destek aldım. Aynı şekilde okul idarecilerimizde zorlandığımız yerlerde devreye girdiler. Hazırlıkla ilgili olarak öğrenci velileri hafta sonları da proje hazırlama aşamasında öğrencileri getirip götürmede hiçbir sıkıntı çıkarmadılar. Ar-Ge deki arkadaşlar projelerde yapılmaması gerekenler ile ilgili bilgilendirmelerde bulundular.” (Öğrt12-K-S)

“Başvuru aşamasında okul idaresi ve Ar-Ge birimindeki ölçme değerlendirme arkadaşlardan destek aldım. Hazırlık aşamasında ise alan araştırması yaparken internette çok fazla arama yaptım.” (Öğrt7-E-M)

### 3.4. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’ye katılım amacına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’ye katılım amacına ilişkin görüşleri sorulmuş, öğrenci ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 4’te yer verilmiştir.



Şekil 4. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’ye katılım amacına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Şekil 4 incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’ye katılım amacına ilişkin öğretmen görüşlerinin “Öğrenciye Yönelik Amaçlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” (f: 40) ve “Kendine Yönelik Amaçlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” (f: 13) olmak üzere iki kategoriden oluştuğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; öğrenciye yönelik amaçlara ilişkin öğretmen görüşlerinin “Öğrencilerin gelişimine katkı sağlamak” (f: 28), “Öğrencilerin okul derslerine katkı sağlamak” (f: 3), “Öğrencileri proje çalışması yapmaya motive etmek” (f: 3), “Öğrencileri çağın ihtiyaçlarına göre geliştirmek” (f: 2), “Öğrencilerin projelerini görünür kılmak” (f: 1), “Geleceğin bilim insanlarını yetiştirmek” (f: 1), “Öğrencilerin kendini keşfetmesini sağlamak (f: 1) ve “Öğrencileri proje tabanlı öğrenme ile tanıştırmak” (f: 1) olmak üzere sekize;



kendine yönelik amaçlara ilişkin öğretmen görüşlerinin, “Kendini geliştirmek” (f: 11) ve “Başarı elde etmek” (f: 2), olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencilerimin projelerini görünür kılarak, bilimsel süreç basamaklarını kullanarak geleceğin bilim insanlarını yetiştirebilmek adına katıldım. Öğrenciler farklı projeleri görüp bilgilenir, yeni projeler üretebilir.” (Öğrt2-K-Y)

“Bu tarz ortamlarda farklı projeleri görerek kendimi ve öğrencilerimi geliştirmek amacıyla katıldım” (Öğrt11-E-K)

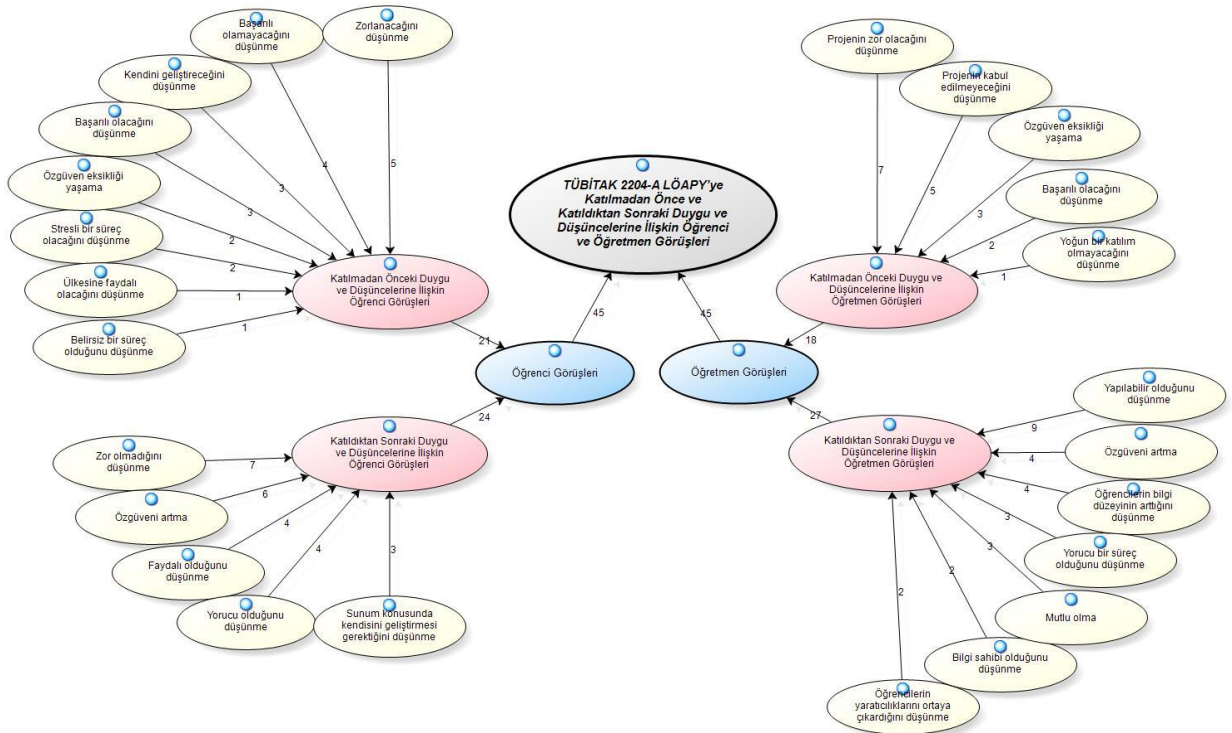
Şekil 4 incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye katılım amacına ilişkin öğrenci görüşlerinin ise “Kendini geliştirmek” (f: 25), “Başarılı olmak” (f: 5), “Üniversite sınavı için ek puan hakkı kazanmak” (f: 4), “Kendini ispatlamak” (f: 3), “Ülkeye katkı sağlamak” (f: 3), “Diğer projeleri görmek” (f: 2), “Ödül almak” (f: 1), “Üniversitede yapacağı araştırmalara katkı sağlamak” (f: 1) ve “Ürün ortaya koymak” (f: 1) olmak üzere dokuz temadan oluştuğu görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğrenci görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Tabi ki de dereceye girmek. Ayrıca derece alarak üniversiteye geçerken ek puan almak.”(Ö16-E-10-C)

“Kendimi geliştireceğimi düşünüyorum bu tarz yarışma ortamlarında çok farklı ve güzel çalışmalar oluyor. Süreçte bilimsel araştırma basamaklarını kullanacağım için bu özellikleri de kazanacağımı düşünüyorum.” (Ö11-E-10-K)

### 3.5. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye katılmadan önce ve katıldıktan sonraki duygu ve düşüncelerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye katılmadan önceki ve katıldıktan sonraki düşüncelerine ilişkin görüşleri sorulmuş, öğrenci ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 5'te yer verilmiştir.



Şekil 5. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye katılmadan önce ve katıldıktan sonraki duygu ve düşüncelerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye katılmadan önceki ve katıldıktan sonraki duygu ve düşüncelerine ilişkin öğrenci görüşlerinin “Katılmadan Önceki Duygu ve Düşüncelerine İlişkin Öğrenci

Görüşleri" (f: 21) ve "Katıldıktan Sonraki Duygu ve Düşüncelerine İlişkin Öğrenci Görüşleri" (f: 24) olmak üzere iki temadan oluştuğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye katılmadan önceki duygu ve düşüncelerine ilişkin öğrenci görüşlerinin "Zorlanacağını düşünme" (f: 5), "Başarılı olamayacağını düşünme" (f: 4), "Kendini geliştireceğini düşünme" (f: 3), "Başarılı olacağını düşünme" (f: 3), "Özgüven eksikliği yaşama" (f: 2), "Stresli bir süreç olacağını düşünme" (f: 2), "Ülkesine faydalı olacağını düşünme" (f: 1) ve "Belirsiz bir süreç olduğunu düşünme" (f: 1) olmak üzere sekiz alt temadan; katıldıktan sonraki duygu ve düşüncelerine ilişkin öğrenci görüşlerinin ise "Zor olmadığını düşünme" (f: 7), "Özgüveni artma" (f: 6), "Faydalı olduğunu düşünme" (f: 4), "Yorucu olduğunu düşünme" (f: 4) ve "Sunum konusunda kendisini geliştirmesi gerektiğini düşünme" (f: 3) olmak üzere beş alt temadan oluştuğu görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğrenci görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

*"Zor olacağını düşünüyordum. Özellikle okul derslerini de düşündüğümde o yoğunlukta olması beni endişelendiriyordu. Ayrıca farklı insanların karşısında projemizi tanıtırken çok heyecanlanacağımı düşünmüştüm. Katıldıktan sonra bir işe girişmeden önce, endişelenmenin ve kaygılanmanın gereksiz olduğunu düşündüm. İnsan kendine güvenmeli. Çünkü çalıştıktan sonra bütün zorlukların üstesinden gelinebileceğini düşünüyorum" (Ö14-E-10-TDE)*

*"Katılmadan önce ilk kez katıldığım için zor olduğunu düşünüyordum. Katıldıktan sonra çok zor olmadığını gördüm, çünkü her şeyde olduğu gibi bu alanında kolay ve püf noktaları var." (Ö2-K-10-DE)*

Şekil 5 incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye katılmadan önceki ve katıldıktan sonraki duygu ve düşüncelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin "Katılmadan Önceki Duygu ve Düşüncelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" (f: 18) ve "Katıldıktan Sonraki Duygu ve Düşüncelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" (f: 27) olmak üzere iki temadan oluştuğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye katılmadan önceki duygu ve düşüncelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin "Projenin zor olacağını düşünme" (f: 7), "Projenin kabul edilmeyeceğini düşünme" (f: 5), "Özgüven eksikliği yaşama" (f: 3), "Başarılı olacağını düşünme" (f: 2) ve "Yoğun bir katılım olmayacağını düşünme" (f: 1) olmak üzere beş temadan; katıldıktan sonraki duygu ve düşüncelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ise "Yapılabilir olduğunu düşünme" (f: 9), "Özgüveni artma" (f: 4), "Öğrencilerin bilgi düzeyinin arttığını düşünme" (f: 4), "Yorucu bir süreç olduğunu düşünme" (f: 3), "Mutlu olma" (f: 3), "Bilgi sahibi olduğunu düşünme" (f: 2) ve "Öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkardığını düşünme" (f: 2) olmak üzere yedi temadan oluştuğu görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

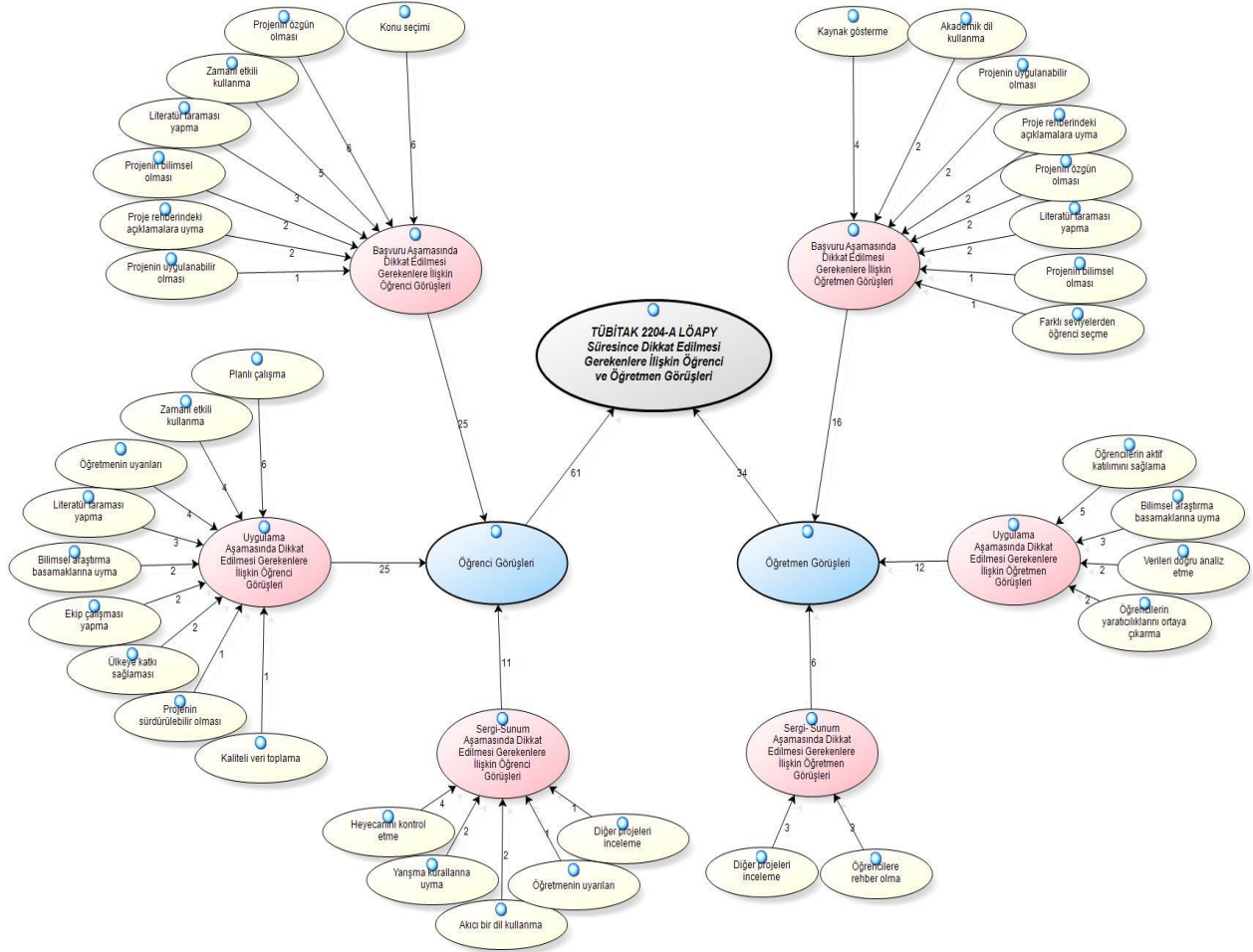
*"Katılmadan önce zor olduğunu düşünüyordum. Çünkü yapmadığım bir şeydi ve bu proje ile ilgili hemen hemen hiçbir şey bilmiyordum. Katıldıktan sonra zor olmadığını işin proje yazım aşamasında gerekli hassasiyetleri gösterilmesi ile bu işin rahat olduğunu gördüm." (Öğrt4-E-P)*

*"Katılmadan önce projemizin beğenileceğini ve derece alabileceğimizi düşündük. Yorucu ve zorlu geçeceğini düşündük, çünkü projemizin gerçekten bir soruna çözüm olacağını düşünüyorduk. Bölge yarışmalarının yoğun geçeceğini biliyordum. Katıldıktan sonra projemizle bölge de derece alarak düşüncemizin gerçekleştiğini gördük. Beklediğimiz gibi yorucu bir süreç geçirdik. Çünkü projemizin derece alması ve emeklerimizin karşılığını almamız bizi çok mutlu etti." (Öğrt6-E-TDE)*



### 3.6. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin görüşleri sorulmuş, öğrenci ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 6'da yer verilmiştir.



Şekil 6. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Şekil 6 incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin öğrenci görüşlerinin “Başvuru Aşamasında Dikkat Edilmesi Gerekenlere İlişkin Öğrenci Görüşleri” (f: 25), “Uygulama Aşamasında Dikkat Edilmesi Gerekenlere İlişkin Öğrenci Görüşleri” (f: 25), ve “Sergi-Sunum Aşamasında Dikkat Edilmesi Gerekenlere İlişkin Öğrenci Görüşleri” (f: 11) olmak üzere üç temadan oluştuğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Başvuru Aşamasında Dikkat Edilmesi Gerekenlere İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının kendi içerisinde “Konu seçimi” (f: 6), “Projenin özgün olması” (f: 6), “Zamanı etkili kullanma” (f: 5), “Literatür taraması yapma” (f: 3), “Projenin bilimsel olması” (f: 2), “Proje rehberindeki açıklamalara uyma” (f: 2) ve “Projenin uygulanabilir olması” (f: 1) olmak üzere yedi alt temadan; “Uygulama Aşamasında Dikkat Edilmesi Gerekenlere İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının kendi içerisinde “Planlı çalışma” (f: 6), “Zamanı etkili kullanma” (f: 4), “Öğretmenin uyarıları” (f: 4), “Literatür taraması yapma” (f: 3), “Bilimsel araştırma basamaklarına uyma” (f: 2), “Ekip çalışması yapma” (f: 2), “Ülkeye katkı sağlaması” (f: 2), “Projenin sürdürülebilir olması” (f: 1) ve “Kaliteli veri toplama” (f: 1) olmak üzere dokuz alt temadan; “Sergi-Sunum Aşamasında Dikkat Edilmesi Gerekenlere İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının ise “Heyecanını kontrol etme” (f: 4), “Yarışma kurallarına uyma” (f: 2), “Akıcı bir dil kullanma” (f: 2), “Öğretmenin uyarıları” (f: 2) ve “Diğer projeleri inceleme” (f: 1) olmak

üzere beş alt temadan oluştuğu görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğrenci görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

*“Danışman öğretmenlerimin söylediklerine. Planlı çalışmaya. Zamanı iyi kullanmaya. Çünkü danışman öğretmenim bu konuda tecrübeli ve yaptığımız iş ekip işi.” (Ö8-E-10-B)*

*“Öncelikle proje başvuru rehberinde yazılanlara kuralların neler olduğuna dikkat ettim. Öğretmenimin uyarıları üzerine özgün bir konu belirlemeye dikkat ettim. Projeyi hazırlarken de planlı çalışmaya ve zamanı iyi değerlendirmeye dikkat ettim. Çünkü rehberi iyi anlayarak yarışma kurallarına uymam gerekiyordu. Yoksa elenirdik ön değerlendirmede.” (Ö14-E-11-T)*

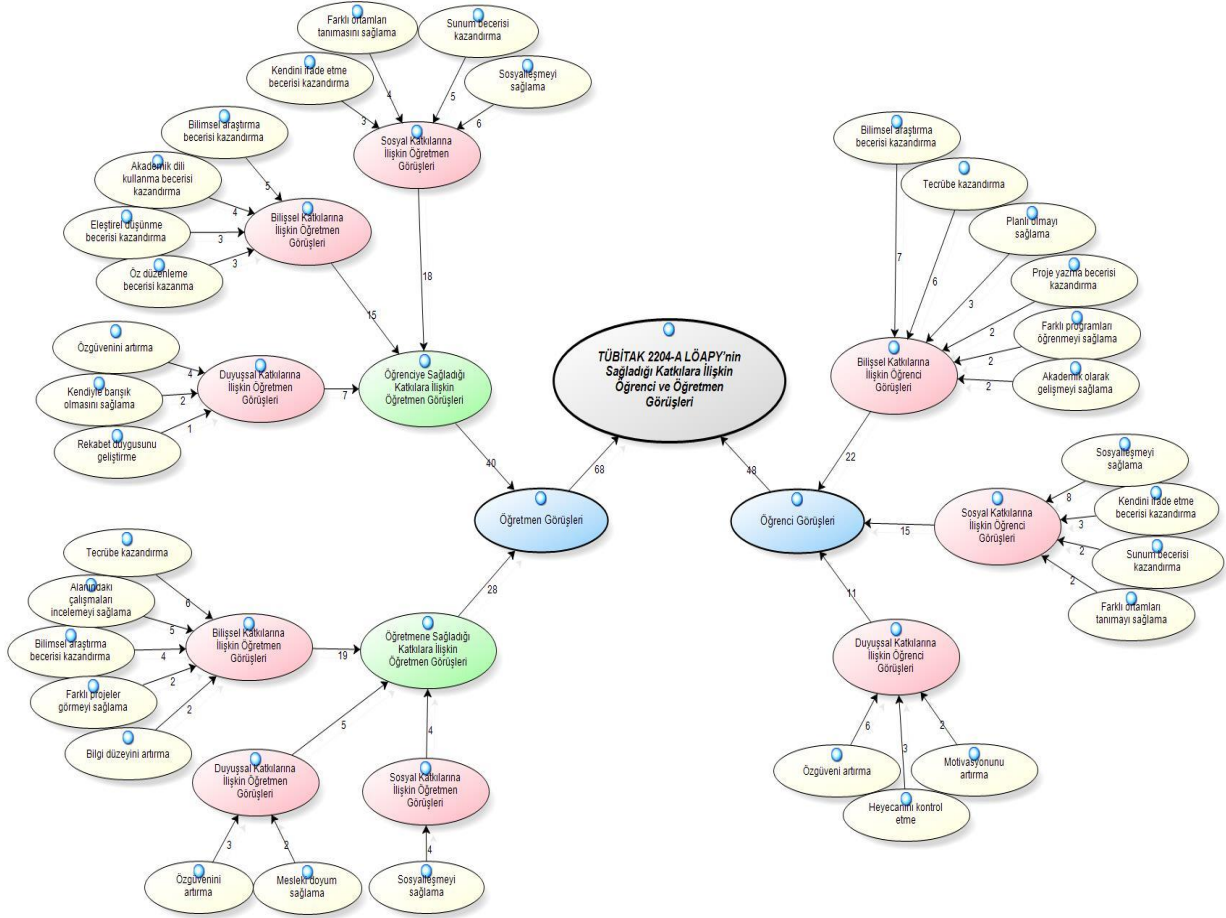
Şekil 6 incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresinde dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin öğretmen görüşlerinin “Başvuru Aşamasında Dikkat Edilmesi Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri” (f: 16), “Uygulama Aşamasında Dikkat Edilmesi Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri” (f: 12) ve “Sergi-Sunum Aşamasında Dikkat Edilmesi Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri” (f: 6) olmak üzere üç temadan oluştuğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Başvuru Aşamasında Dikkat Edilmesi Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri” temasının kendi içerisinde “Kaynak gösterme” (f: 4), “Akademik dil kullanma” (f: 2), “Projenin uygulanabilir olması” (f: 2), “Proje rehberindeki açıklamalara uyma” (f: 2), “Projenin özgün olması” (f: 2), “Literatür taraması yapma” (f: 2), “Projenin bilimsel olması” (f: 1) ve “Farklı seviyelerden öğrenci seçme” (f: 1) olmak üzere sekiz alt temadan; “Uygulama Aşamasında Dikkat Edilmesi Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri” temasının kendi içerisinde “Öğrencilerin aktif katılımını sağlama” (f: 5), “Bilimsel araştırma basamaklarına uyma” (f: 3), “Verileri doğru analiz etme” (f: 2) ve “Öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarma” (f: 2) olmak üzere dört alt temadan; “Sergi-Sunum Aşamasında Dikkat Edilmesi Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri” temasının ise “Diğer projeleri inceleme” (f: 3) ve “Öğrencilere rehber olma” (f: 3) olmak üzere iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir

*“Bilimsel çalışma basamaklarına uygun, kaynak göstererek ve bilim diliyle yazılmasına dikkat ettim.” (Öğrt1-E-C)*

*“TÜBİTAK sitesinde yer alan proje ile ilgili bilgilendirmelere dikkat ettim. Konumuzla ilgili yapılan makale ve tezleri araştırdım. Çünkü projenin geçmesi noktasında bu akademik ve bilim dilini kullanmanın önemli olacağını düşünüyordum. Bu sebeple de proje metnimizde bu akademik kaynaklardan faydalandım ve bu alıntıların nerden alındığına özen gösterdim.” (Öğrt13-E-T).*

### 3.7. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'nin sağladığı katkılara ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'nin sağladığı katkılara ilişkin görüşleri sorulmuş, öğrenci ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 7'de yer verilmiştir.



Şekil 7. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'nin sağladığı katkılara ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Şekil 7 incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'nin sağladığı katkılara ilişkin öğretmen görüşlerinin "Öğrencilere Sağladığı Katkılara İlişkin Öğretmen Görüşleri" (f: 40) ve "Öğretmene Sağladığı Katkılara İlişkin Öğretmen Görüşleri" (f: 28) olmak üzere iki temaya ayrıldığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; "Öğrencilere Sağladığı Katkılara İlişkin Öğretmen Görüşleri" temasının kendi içerisinde "Sosyal Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" (f: 18), "Bilişsel Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" (f: 15) ve "Duyuşsal Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" (f: 7) olmak üzere üç alt temadan oluştuğu görülmektedir. "Sosyal Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" alt teması altında yer alan katkıların "Sosyalleşmeyi sağlama" (f: 6), "Sunum becerisi kazandırma" (f: 5), "Farklı ortamları tanınmasını sağlama" (f: 4) ve "Kendini ifade etme becerisi kazandırma" (f: 3) olmak üzere; "Bilişsel Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" alt teması altında yer alan katkıların "Bilimsel araştırma becerisi kazandırma" (f: 5), "Akademik dili kullanma becerisi kazanma" (f: 4), "Eleştirel düşünme becerisi kazandırma" (f: 3) ve "Öz düzenleme becerisi kazandırma" (f: 3) olmak üzere ve "Duyuşsal Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" alt teması altında yer alan katkıların "Özgüvenini artırma" (f: 4), "Kendisiyle barışık olmasını sağlama" (f: 2) ve "Rekabet duygusunu geliştirme" (f: 1) olmak üzere ayrıldığı görülmektedir.

Yapılan detaylı inceleme sonucunda; "Öğretmene Sağladığı Katkılara İlişkin Öğretmen Görüşleri" temasının kendi içerisinde "Bilişsel Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" (f: 19), "Duyuşsal Katkılarına

İlişkin Öğretmen Görüşleri" (f: 5) ve "Sosyal Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" (f: 4) olmak üzere üç alt temadan oluştuğu görülmektedir. "Bilişsel Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" alt teması altında yer alan katkıların "Tecrübe kazandırma" (f: 6), "Alanındaki çalışmalarını incelemeyi sağlama" (f: 5), "Bilimsel araştırma becerisi kazandırma" (f: 4), "Farklı projeler görmeyi sağlama" (f: 2) ve "Bilgi düzeyini artırma" (f: 2) olmak üzere; "Duyuşsal Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" alt teması altında yer alan katkıların "Özgüvenini artırma" (f: 3) ve "Mesleki doyum sağlama" (f: 2) olmak üzere ayrıldığı ve "Sosyal Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" alt teması altında yer alan tek katkının ise "Sosyalleşmeyi sağlama" (f: 4) olduğu görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

*"Tecrübe kazandığımı düşünüyorum. Farklı insanları ve farklı illerden öğretmen arkadaşları tanıdım. Önceden bilimsel yarışmalara katılmanın ve başarı elde etmenin zor olduğunu düşünüyorduk. Araştırma, sorgulama becerileri gelişti." (Öğrt2-K-Y)*

*"Derece almamız inanılmaz bir haz yaşattı iyi ki bu mesleği yapıyorum dedirtti. İlk kez katıldığım bu yarışma sonrası için bana güven verdi. Farklı alanlarda farklı projelerle yeni birçok şey öğrendim. Öğrencilerime proje yazım aşamasında aktif bir şekilde fırsat verdiğim için proje diline aşina olma noktasında kazanım elde ettiler. Proje yazımda nelere dikkat etmeleri, nasıl bir planlama yapmaları gerektiğini öğrendiler." (Öğrt11-E-K)*

*"Kişisel gelişimime fayda sağladı. Branşım ile ilgili yeni gelişmeler hakkında oradaki arkadaşlarımızla tartışma fırsatı bulduk. Tabii bu tarz başarılar elde etmek kendimize olan inancımızı da artırıyor. Öğrenciler araştırma yaptılar. Güzel bir ortamda yeni arkadaşlar edindiler. Kalabalık karşısında sunumlarını gerçekleştirdiler." (Öğrt14-E-TT)*

Şekil 7 incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'nin sağladığı katkılara ilişkin öğrenci görüşlerinin ise "Bilişsel Katkılarına İlişkin Öğrenci Görüşleri" (f: 22), "Sosyal Katkılarına İlişkin Öğrenci Görüşleri" (f: 15) ve "Duyuşsal Katkılarına İlişkin Öğrenci Görüşleri" (f: 11) olmak üzere üç temadan oluştuğu görülmektedir. "Bilişsel Katkılarına İlişkin Öğrenci Görüşleri" temasının kendi içerisinde "Bilimsel araştırma becerisi kazandırma" (f: 7), "Tecrübe kazandırma" (f: 6), "Planlı olmayı sağlama" (f: 3), "Proje yazma becerisi kazandırma" (f: 2), "Farklı programları öğrenmeyi sağlama" (f: 2) ve "Akademik olarak gelişmeyi sağlama" (f: 2) olmak üzere altı alt temadan; "Sosyal Katkılarına İlişkin Öğrenci Görüşleri" temasının kendi içerisinde "Sosyalleşmeyi sağlama" (f: 8), "Kendini ifade etme becerisi kazandırma" (f: 3), "Sunum becerisi kazandırma" (f: 2) ve "Farklı ortamları tanımayı sağlama" (f: 2) olmak üzere dört alt temadan; "Duyuşsal Katkılarına İlişkin Öğrenci Görüşleri" temasının ise "Özgüvenini artırma" (f: 6), "Heyecanını kontrol etme" (f: 3) ve "Motivasyonunu artırma" (f: 2) olmak üzere üç alt temadan oluştuğu görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğrenci görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir

*"Düzenli ve planlı çalışmaya katkı sağladı. Bilimsel yöntemler hakkında bilgi sahibi oldum. Farklı arkadaşlarla iletişim kurdum." (Ö13-E-10-T)*

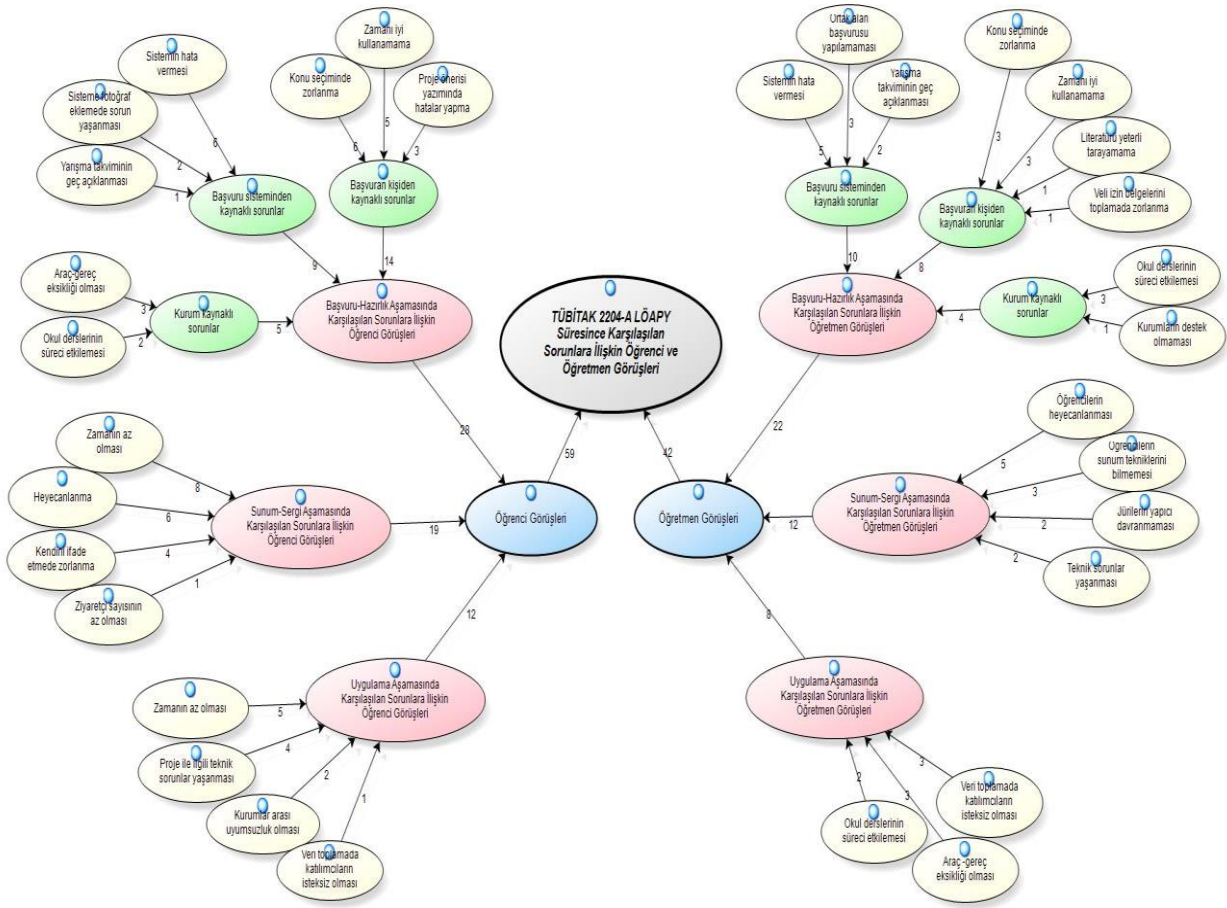
*"Sunum yapma sürecindeki heyecan yönetimi açısından çok faydalı oldu. Ayrıca bu projeyi yapmak bilimsel makalelerin nasıl olacağı hakkında daha çok bilgi verdi." (Ö4-E-9-P)*

*"Okul derslerime katkı sağladı. Kendimi birçok yönden geliştirdim. Farklı bir tecrübe kazandım. Düzenli bir şekilde çalışmam gelişti. Proje raporunda bilimsel bir dil kullanmayı öğrendim öğretmenimden." (Ö15-K-10-Y)*

### 3.8. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri sorulmuş, öğrenci ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 8'de yer verilmiştir.





Şekil 8. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Şekil 8 incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’de karşılaşılan sorunlara ilişkin öğrenci görüşlerinin “Başvuru-Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri” (f: 28), “Sunum-Sergi Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri” (f: 19) ve “Uygulama Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri” (f: 12) olmak üzere üç temadan oluştuğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Başvuru-Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının “Başvuran kişiden kaynaklı sorunlar” (f: 14), “Başvuru sisteminden kaynaklı sorunlar” (f: 9) ve “Kurum kaynaklı sorunlar” (f: 5) olmak üzere önce üç alt temaya ve sonra kendi içerisinde gruplara ayrıldığı belirlenmiştir. “Başvuran kişiden kaynaklı sorunlar” alt temasının kendi içerisinde “Konu seçiminde zorlanma” (f: 6), “Zamanı iyi kullanamama” (f: 5) ve “Proje önerisi yazımında hatalar yapma” (f: 3) olmak üzere üç gruba; “Başvuru sisteminden kaynaklı sorunlar” temasının kendi içerisinde “Sistemin hata vermesi” (f: 6), “Sisteme fotoğraf eklemede sorun yaşanması” (f: 2) ve “Yarışma takviminin geç açıklanması” (f: 1) olmak üzere üç gruba; “Kurum kaynaklı sorunlar” temasının ise “Araç-gereç eksikliği” (f: 3) ve “Okul derslerinin süreci etkilemesi” (f: 2) olmak üzere iki gruba ayrıldığı belirlenmiştir. “Sunum-Sergi Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının “Zamanın az olması” (f: 8), “Heyecanlanma” (f: 6), “Kendini ifade etmede zorlanma” (f: 4) ve “Ziyaretçi sayısının az olması” (f: 1) olmak üzere dört alt temadan; “Uygulama Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının ise “Zamanın az olması” (f: 5), “Proje ile ilgili teknik sorunlar yaşanması” (f: 4), “Kurumlar arası uyumsuzluk olması” (f: 2) ve “Veri toplamada katılımcıların isteksiz olması” (f: 1) olmak üzere dört alt temadan oluştuğu görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğrenci görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

*"Başvuru esnasında Web sitesi sürekli çöküyor. Daha önce de katılmama rağmen ismim sistemde görünmedi. Mağdur oldum. Sunum süreleri çok kısa. 10 dakika gibi kısa bir süre içerisinde yetiştiremiyoruz." (Ö8-E-10-Bi)*

*"Başvuru sisteminde yoğunluk oluyor. Bazen donuyor, sistem düşüyor. Yeni ve farklı bir proje konusu seçiminde de zorlandık. Uygulama için okulda çok az zamanımızın olması. Jüri ve katılımcılara projemizi tanıtma noktasında biraz sorun yaşadım" (Ö13-E-10-T)"*

*Hangi konuyu seçersek başarılı olacağımız noktasında baya düşündük. Zamanı çok iyi kullanamadık. Zaman kısaydı. Uygulama aşamasında bazı kurumlara yazdığımız yazılara geç cevap verildi. Jüri sunumunda zaten heyecanlıyız iyice stres oldum." (Ö14-E-11-TDE)*

Şekil 8 incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'de karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin "Başvuru-Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri" (f: 22), "Sunum-Sergi Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri" (f: 12) ve "Uygulama Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri" (f: 8) olmak üzere üç temadan oluştuğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; "Başvuru-Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri" temasının "Başvuru sisteminden kaynaklı sorunlar" (f: 10), "Başvuran kişiden kaynaklı sorunlar" (f: 8) ve "Kurum kaynaklı sorunlar" (f: 4) olmak üzere önce üç alt temaya ve sonra kendi içerisinde gruplara ayrıldığı belirlenmiştir. "Başvuru sisteminden kaynaklı sorunlar" temasının kendi içerisinde "Sistemin hata vermesi" (f: 5), "Ortak alan başvurusu yapılamaması" (f: 3) ve "Yarışma takviminin geç açıklanması" (f: 2) olmak üzere üçe; "Başvuran kişiden kaynaklı sorunlar" alt temasının kendi içerisinde "Konu seçiminde zorlanma" (f: 3), "Zamanı iyi kullanamama" (f: 3), "Literatürü yeterli tarayamama" (f: 1) ve "Veli izin belgelerini toplamada zorlanma" (f: 1) olmak üzere dörde; "Kurum kaynaklı sorunlar" temasının ise "Okul derslerinin süreci etkilemesi" (f: 3) ve "Kurumlardan destek olmaması" (f: 1) olmak üzere ikiye ayrıldığı belirlenmiştir. "Sunum-Sergi Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri" temasının "Öğrencilerin heyecanlanması" (f: 5), "Öğrencilerin sunum tekniklerini bilmemesi" (f: 3), "Teknik sorunlar yaşanması" (f: 2) ve "Jürilerin yapıcı davranmaması" (f: 2) olmak üzere dört temadan; "Uygulama Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri" temasının ise "Veri toplamada katılımcıların isteksiz olması" (f: 3), "Araç-gereç eksikliği olması" (f: 3) ve "Okul derslerinin süreci etkilemesi" (f: 2) olmak üzere üç temadan oluştuğu görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda yer verilmiştir.

*"BİDEB sitesine öğrencilerin kaydını oluştururken sorun yaşadık. Bazen anlamsız hatalar veriyor. Fotoğraf yüklerken zor oluyor. Okul dışı zamanı planlamada zorlandık. Okulda çok fazla dersleri ve ödevleri var. Öğrencilerin hem akademik yükü hem proje hazırlama görevi bizi zorladı. Veli izin belgelerini toplamak bizi yordu." (Öğrt9-K-F)*

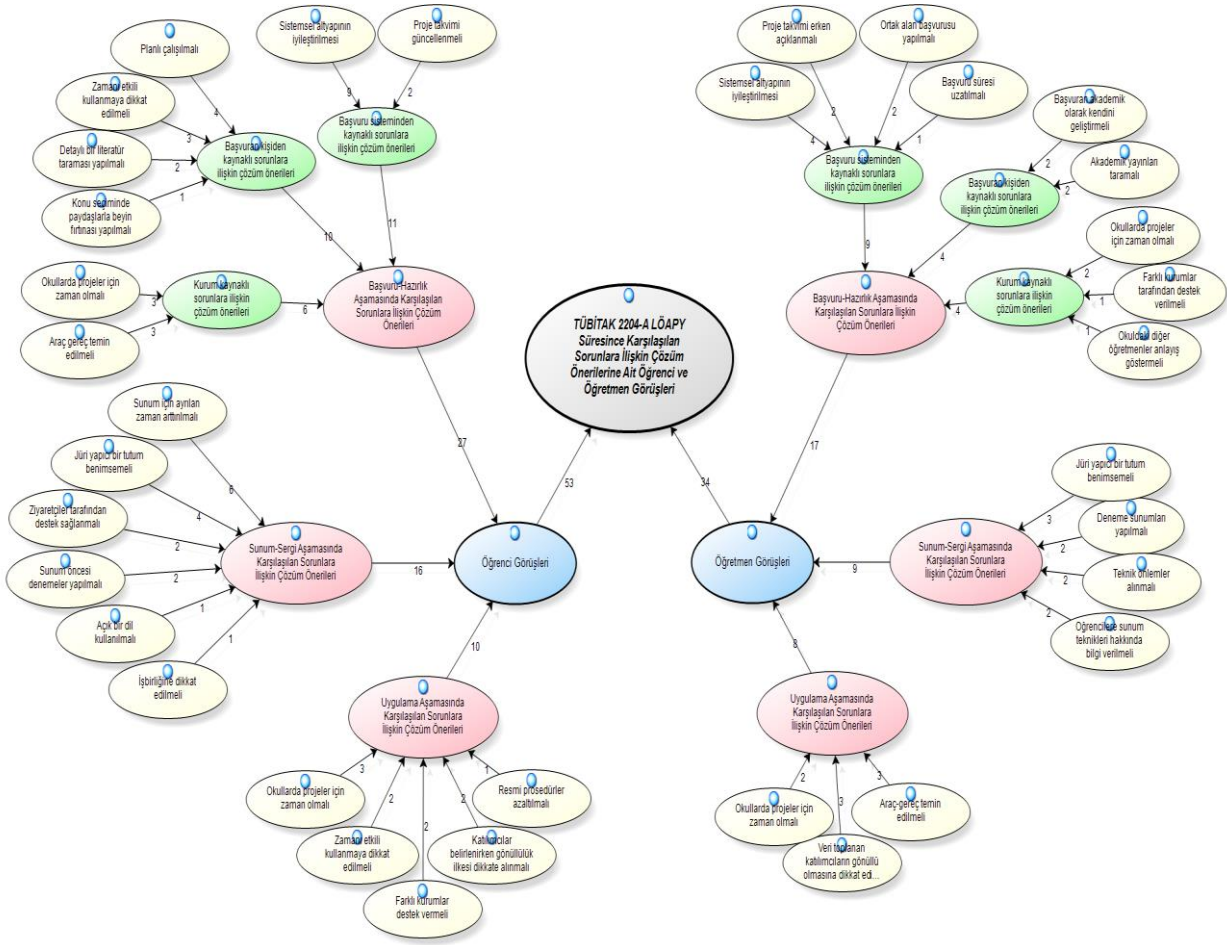
*"Bizim projemiz dolaylı olarak matematik ve fizik alanını etkiliyordu. İki alandan başvuru yapamadık. Yarışma ile ilgili duyurunun geç yapılması. Verileri toplarken öğrenciler isteksiz olması. Sunum anlamında öğrenciler çok heyecanlandı" (Öğrt10-E-M)*

*"Başvuru sırasında sistemsal sorunlar yaşandı. Arbis kaydı ile ilgili sorunlar. Yeterli veri toplanamaması. Bazen deneyler istediğimiz sonuçları vermedi. Malzeme araç gereçlerin bozulması. Sunumlarda öğrenci heyecanı." (Öğrt11-E-K)*

### **3.9. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerilerine ait öğrenci ve öğretmen görüşleri**

Öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerilerine ait görüşleri sorulmuş, öğrenci ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 9'da yer verilmiştir.





Şekil 9. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerilerine ait öğrenci ve öğretmen görüşleri

Şekil 9 incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin “Başvuru-Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” (f: 27), “Sunum-Sergi Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” (f: 16) ve “Uygulama Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” (f: 10) olmak üzere üç temadan oluştuğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Başvuru-Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri” temasının “Başvuru sisteminden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri” (f: 11), “Başvuran kişiden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri” (f: 10) ve “Kurum kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri” (f: 6) olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. “Başvuru sisteminden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt temasının kendi içerisinde “Sistemsel altyapının iyileştirilmesi” (f: 9) ve “Proje takvimi güncellenmeli” (f: 2) olmak üzere ikiye, “Başvuran kişiden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt temasının kendi içerisinde “Planlı çalışılmalı” (f: 4), “Zamanı etkili kullanmaya dikkat edilmeli” (f: 3), “Detaylı bir literatür taraması yapılmalı” (f: 2) ve “Konu seçiminde paydaşlarla beyin fırtınası yapılmalı” (f: 1) olmak üzere dörde; “Kurum kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt temasının kendi içerisinde “Okullarda projeler için zaman olmalı” (f: 3) ve “Araç-gereç temin edilmeli” (f: 3) olmak üzere ikiye ayrıldığı belirlenmiştir. “Sunum-Sergi Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” temasının kendi içerisinde “Sunum için ayrılan zaman artırılmalı” (f: 6), “Jüri yapıcı bir tutum benimsemeli” (f: 4), “Ziyaretçiler tarafından destek sağlanmalı” (f: 2), “Sunum öncesi denemeler yapılmalı” (f: 2), “Akıcı bir dil kullanılmalı” (f: 1) ve “İşbirliğine dikkat edilmeli” (f: 1) olmak üzere altı alt temaya; “Uygulama Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” temasının

ise kendi içerisinde “Okullarda projeler için zaman olmalı” (f: 3), “Zamanı etkili kullanmaya dikkat edilmeli” (f: 2), “Farklı kurumlar destek vermeli” (f: 2), “Katılımcılar belirlenirken gönüllülük ilkesine dikkat edilmeli” (f: 2) ve “Resmi prosedür azaltılmalı” (f: 1) olmak üzere altı beş temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğrenci görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir

*“Proje yazma sadece BİLSEM’lerde ders olarak değil bütün okullarda seçmeli proje dersi seçilmeli bu proje işi daha fazla katılımcı olunarak başarı sağlanabilir. Evrak işleri kolaylaştırılabilir. Kurumlar gerekli kolaylığı sağlayabilir. Sunum süresi biraz uzatılabilir.” (Ö3-K-11-DE)*

*“Başvuru yaptığımız internet sitesinin arayüzü anlaşılır olarak yeniden dizayn edilmeli” (Ö6-E-10-TDE)*

*“Yapılacak şeylerin listesi hazırlanıp daha programlı olunabilir. Ayrıca okulumuz bizlere yeterince deneme yapabileceğimiz malzemeyi vermeli. Düşünülen daha fazla vakit alacağı hesaba katılmalı.” (Ö1-E-10-C)*

Şekil 9 incelendiğinde; TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “Başvuru-Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” (f: 17), “Sunum-Sergi Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” (f: 9) ve “Uygulama Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” (f: 8) olmak üzere üç temadan oluştuğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Başvuru-Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri” temasının “Başvuru sisteminden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri” (f: 9), “Başvuran kişiden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri” (f: 4) ve “Kurum kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri” (f: 4) olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. “Başvuru sisteminden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt temasının kendi içerisinde “Sistemsel altyapının iyileştirilmesi” (f: 4), “Proje takvimi erken açıklanmalı” (f: 2), “Ortak alan başvurusu yapılmalı” (f: 2) ve “Başvuru süresi uzatılmalı” (f: 1) olmak üzere dörde, “Başvuran kişiden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt temasının kendi içerisinde “Başvuran akademik olarak kendini geliştirmeli” (f: 2) ve “Akademik yayınları taramalı” (f: 2) olmak üzere ikiye; “Kurum kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri” alt temasının kendi içerisinde “Okullarda projeler için zaman olmalı” (f: 2), “Farklı kurumlar tarafından destek verilmeli” (f: 1) ve “Okuldaki diğer öğretmenler anlayış göstermeli” (f: 1) olmak üzere üçe ayrıldığı belirlenmiştir. “Sunum-Sergi Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” temasının kendi içerisinde “Jüri yapıcı bir tutum benimsemeli” (f: 3), “Deneme sunumları yapılmalı” (f: 2), “Teknik önlemler alınmalı” (f: 2) ve “Öğrencilere sunum teknikleri hakkında bilgi verilmeli” (f: 2) olmak üzere dört alt temaya; “Uygulama Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri” temasının kendi içerisinde “Araç-gereç temin edilmeli” (f: 3), “Veri toplanan katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilmeli” (f: 3) ve “Okullarda projeler için zaman olmalı” (f: 2) olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

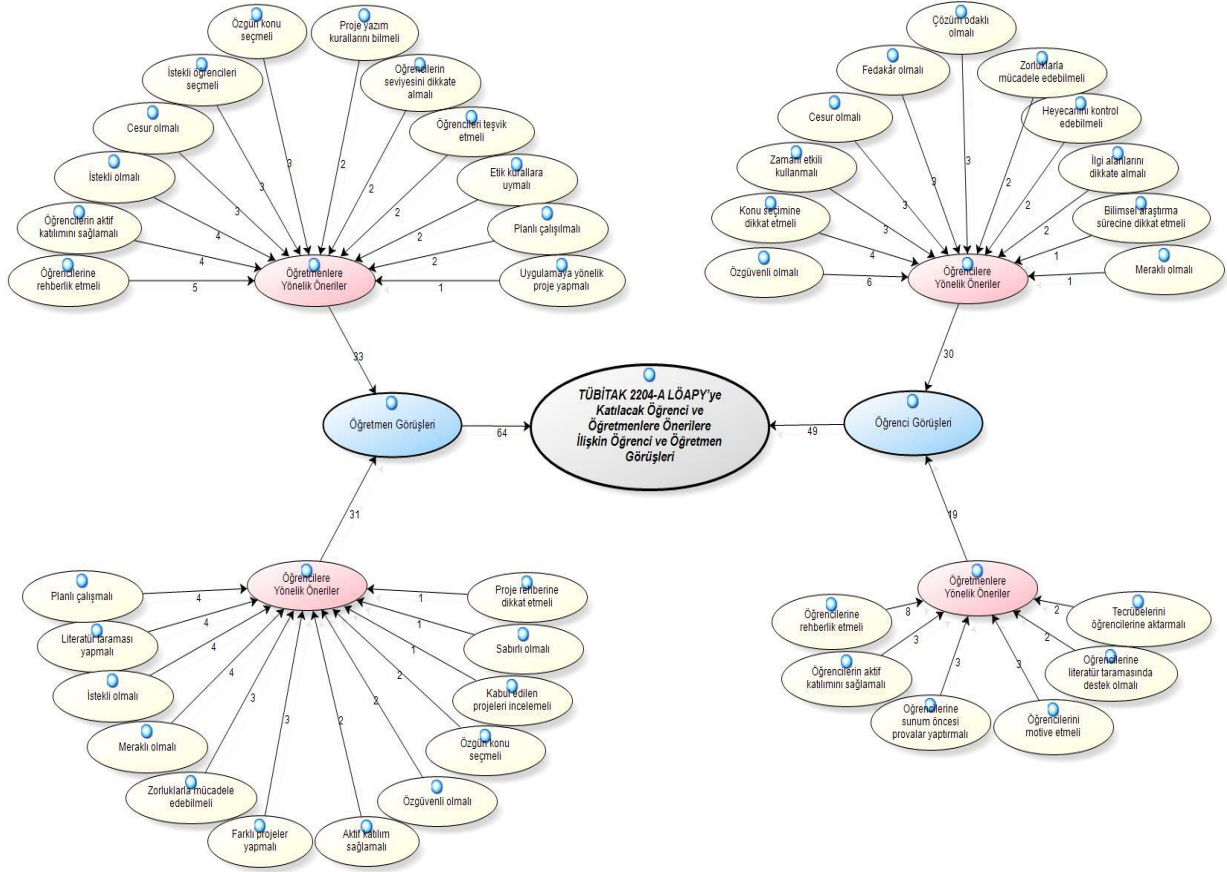
*“Sistem de gerekli düzenlemeler yapılmalı. Bizler mağdur edilmemeliyiz. Bilimsel anlamda yapılan bu tarz etkinlik ve yarışmalara bütün kurumlar tarafından destek verilmeli. Veri toplama noktasında katılımcılar ciddi bir şekilde yardımcı olmalı.” (Öğrt7-E-M)*

*“BİDEB sitesi daha kullanışlı olabilir. Şifre unutma, resim yükleme konusunda kolaylıklar sağlanabilir. İlimizde oluşturulacak bir komisyon sunumları dinleyip önerilerde bulunabilir.” (Öğrt9-K-F)*

*“Okullarda proje de görev alan öğretmen ve öğrencilere zaman ayrılmalı. İhtiyaç duyduğumuz araç gereçler bir şekilde bize verilmeli. Okullardaki öğrencilere sunum provaları yapılmalı” (Öğrt14-E-TT)*

### **3.10. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’ye katılacak öğrenci ve öğretmenlere yönelik önerilere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri**

Öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’ye katılacak öğrenci ve öğretmenlere yönelik önerilerine ilişkin görüşleri sorulmuş, öğrenci ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 10’da yer verilmiştir.



Şekil 10. TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye katılacak öğrenci ve öğretmenlere önerilere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Şekil 10 incelendiğinde, TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye katılacak öğrenci ve öğretmenlere yönelik önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “Öğretmenlere Yönelik Öneriler” (f: 33) ve “Öğrencilere Yönelik Öneriler” (f: 31) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Öğretmenlere Yönelik Öneriler” temasının kendi içerisinde “Öğrencilerine rehberlik etmeli” (f: 5), “Öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı” (f: 4), “İstekli olmalı” (f: 4), “Cesur olmalı” (f: 3), “İstekli öğrencileri seçmeli” (f: 3), “Özgün konu seçmeli” (f: 3), “Proje yazım kurallarını bilmeli” (f: 2), “Öğrencilerin seviyesini dikkate almalı” (f: 2), “Öğrencileri teşvik etmeli” (f: 2), “Etik kurallara uymalı” (f: 2), “Planlı çalışılmalı” (f: 2) ve “Uygulamaya yönelik proje yapmalı” (f: 1) olmak üzere on iki alt temaya; “Öğrencilere Yönelik Öneriler” temasının kendi içerisinde “Planlı çalışılmalı” (f: 4), “Literatür taraması yapmalı” (f: 4), “İstekli olmalı” (f: 4), “Meraklı olmalı” (f: 4), “Zorluklarla mücadele edebilmeli” (f: 3), “Farklı projeler yapmalı” (f: 3), “Aktif katılım sağlamalı” (f: 2), “Özgüvenli olmalı” (f: 2), “Özgün konu seçmeli” (f: 2), “Kabul edilen projeleri incelemeli” (f: 1), “Sabırlı olmalı” (f: 1) ve “Proje rehberine dikkat etmeli” (f: 1) olmak üzere on iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrenciler bu tarz yarışmalara katılmaya istekli olsunlar. Kendilerine güvensinler. Öğretmen arkadaşlar da çekinmeden acaba yapabilir miyim diye düşünmesinler. Çünkü işin içine girildiğinde her şey halloluyor. Ekibe dâhil edecekleri öğrencileri de ilgili ve istekli öğrencilerden seçsinler” (Öğrt7-E-M)

“Öğrenciler projede zor bir durumla karşılaştıklarında zorluğun üstüne gitsinler. Planlı bir şekilde ne yaptıklarını bilerek ilerlesinler. Daha tecrübeli olan öğretmenler öğrencilerini yönlendirsinler. İlk kez böyle bir projeye katılacak öğretmenler istekli bir şekilde öğrencilerini süreç içerisinde aktif bir şekilde kullansınlar” (Öğrt12-K-S)



*“Öğrencilerin projenin yazım aşamasında aktif olmaları projenin daha iyi sunumunu sağlayabilir. Öğretmenler de önceki yıllarda yapılan konular yerine farklı konularla yarışmalara katılım sağlamalıdır. Öğrencileri seçerken de bu işe ilgi ve istekleri olan öğrencileri seçsinler” (Öğrt1-E-C)*

Şekil 10 incelendiğinde, TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye katılacak öğrenci ve öğretmenlere yönelik önerilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin “Öğrencilere Yönelik Öneriler” (f: 30) ve “Öğretmenlere Yönelik Öneriler” (f: 19) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Öğrencilere Yönelik Öneriler” temasının kendi içerisinde “Özgüvenli olmalı” (f: 6), “Konu seçimine dikkat etmeli” (f: 4), “Zamanı etkili kullanmalı” (f: 3), “Cesur olmalı” (f: 3), “Fedakâr olmalı” (f: 3), “Çözüm odaklı olmalı” (f: 3), “Zorluklarla mücadele edebilmeli” (f: 2), “Heyecanını kontrol edebilmeli” (f: 2), “İlgi alanlarını dikkate almalı” (f: 2), “Bilimsel araştırma sürecine dikkat etmeli” (f: 1) ve “Meraklı olmalı” (f: 1) olmak üzere on bir alt temaya; “Öğretmenlere Yönelik Öneriler” temasının kendi içerisinde “Öğrencilerine rehberlik etmeli” (f: 8), “Öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı” (f: 3), “Öğrencilerini motive etmeli” (f: 3), “Öğrencilerine sunum öncesi provalar yaptırmalı” (f: 3), “Öğrencilerine literatür taramasında destek olmalı” (f: 2) ve “Tecrübelerini öğrencilerine aktarmalı” (f: 2) olmak üzere altı alt temaya ayırdığı görülmektedir. Bu temaların oluşmasına kaynaklık edebileceği düşünülen öğrenci görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

*“Öğrenciler bu tarz projelere başvuruda bulunma noktasında kendilerine güvensinler. Araştırmalarını iyi ve dikkatli bir şekilde gerçekleştirsinler. Öğretmenler öğrencilerine tecrübelerini aktarmalı öğrencilerini sakinleştirmeli. Proje hazırlama aşamasında onları doğru bir şekilde yönlendirmeli, bilgi paylaşımında bulunmalı.” (Ö12-K-11-S)*

*“Öğrenciler farklı bir konu seçsinler. Herkesin yaptığı konular üzerinde çalışınca başarılı olamazlar. Bir probleme çözüm olan konu belirlensinler. Ben yapamam edemem demesinler. Kendilerine güvensinler. Bir sorununla karşılaştıklarında bırakmasınlar. Öğretmenler öğrencilerine nasıl sunum yapılacağını denemelerle öğretsinler. Çünkü pratik yaptıkça nelere dikkat edebileceğini görüyor insan.” (Ö14-E-11-TDE)*

*“Yarışma öğrencilerin gözünü korkutmasın. Bizde acaba yapabilir miyiz diye düşündük ama çalışınca oluyor. Öğretmenler her işi kendileri yapmasın onlara da görev versinler” (Ö17-K-11-T)*

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye Kayseri Bölgesi'nden katılım sağlayan ve farklı alanlarda bölge derecesi elde eden öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öncelikle çalışmaya katılan öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'den nasıl haberdar olduklarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin “Okul öğretmenlerinin yönlendirmesi ile, BİLSEM öğretmenlerinin yönlendirmesi ile, arkadaşlarının bilgi vermesi ile, okul idaresinin bilgi vermesi ile ve sosyal medya aracılığı ile” TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'den haberdar oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ise “Okul idaresinin bilgilendirmesi ile, sosyal medya aracılığı ile, Millî Eğitim Ar-Ge toplantısı aracılığı ile, BİLSEM aracılığı ile, başka projeler aracılığı ile ve öğretmen arkadaşlarının bilgi vermesi ile” TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'den haberdar oldukları belirlenmiştir. Deveci ve Daşçı (2020) tarafından ortaokul seviyesinde TÜBİTAK araştırma projelerine katılan danışman öğretmenlerin proje deneyimlerinin incelendiği çalışmada, öğretmenlerin “MEB aracılığıyla okullarda yapılan duyurular sayesinde, bazı öğretmenler kendi bireysel çabası ve araştırmaları sayesinde, meslektaşları vasıtasıyla” proje yarışmalarından haberdar olduğuna ilişkin görüşleri mevcut çalışmada çıkan “Okul idaresinin bilgilendirmesi ile, Millî Eğitim Ar-Ge toplantısı aracılığı ile, öğretmen arkadaşlarının bilgi vermesi ile” bulguları ile örtüşmektedir. Bu durum; Millî Eğitim Müdürlükleri ve okulların TÜBİTAK 2204-A LÖAPY gibi yarışmalara önem verdiklerinin, bu yarışmalara katılım sağlama ve derece elde etme yönünde olumlu tutum içerisinde olduklarının göstergesi olarak yorumlanabilir. Sayır (2018) tarafından ortaokul öğrencileri ile fen ve matematik öğretmenlerinin TÜBİTAK proje etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada da öğrencilerin araştırma projelerinden daha çok öğretmenleri aracılığıyla haberdar oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, mevcut çalışmada ortaya çıkan “Okul öğretmenlerinin yönlendirmesi ile” sonucunu desteklemektedir. Yine çalışmada elde edilen BİLSEM öğretmenlerinin

yönlendirmesi sonucu, öğrencilerin normal eğitimine devam ettikleri okulların yanı sıra üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren BİLSEM adına yarışmaya katıldıkları şeklinde değerlendirilebilir. Bu durumda, öğrencilerin TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'den haberdar olmada kendi araştırmalarından daha çok öğretmenleri aracılığıyla bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ne katılmaya nasıl karar verdiklerine ilişkin öğrenci görüşleri sorulduğunda; elde edilen öğrenci görüşlerinin "Proje yarışmasına ilgisi olması ile, kendisini geliştirebileceği düşüncesi ile, okul öğretmeninin teşviki ile, uygun bir proje fikrinin olması ile, arkadaşlarının teşvik etmesi ile, başarılı olacağı düşüncesi ile, BİLSEM öğretmeninin teşviki ile ve bilimsel araştırmanın önemini fark etmesi ile" şeklinde; öğretmen görüşlerinin ise "Okul idaresinin yönlendirmesi ile, istekli olan öğrencileri destekleme düşüncesi ile, projeleri hayata geçirme düşüncesi ile, öğrencilerin gelişmesini sağlama düşüncesi ile, başarı elde edeceği düşüncesi ile, proje hazırlama dersi aracılığı ile ve proje üretmek için öğrencilerini motive etme düşüncesi ile" şeklinde olduğu belirlenmiştir. Avcı vd. (2016) tarafından TÜBİTAK ortaöğretim öğrencileri araştırma projeleri yarışmasına katılan öğrencilerin yarışma sürecindeki deneyimlerinin üniversite yaşamlarına yansımalarının incelendiği araştırmada, öğrencilerin proje yarışmalarına yönelmeleri konusunda öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan öğretmenlerin okul idaresinin yönlendirmesi ile yarışmaya karar verdikleri sonucu ise okul idaresinin öğretmenlerin yarışmalara katılım sağlanması konusunda istekleri ve destekleri açıklanabilir. Gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin yarışmalara katılım sağlanmasının öğrencilerin gelişimi açısından önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye başvuru ve proje hazırlama sürecinde destek almaya ilişkin görüşleri sorulduğunda; öğrenciler başvuru sürecinde "Danışman öğretmeninden, ailesinden, okul idaresinden, BİLSEM öğretmeninden, arkadaşlarından ve okuldaki diğer öğretmenlerden", proje hazırlama sürecinde ise "Danışman öğretmeninden, arkadaşlarından, internet sitelerinden, ailesinden, BİLSEM öğretmeninden, sivil toplum kuruluşlarından ve idarecilerinden" destek aldıkları sonucuna ulaşılırken; öğretmenlerin başvuru sürecinde "Öğretmen arkadaşlarından, okul idaresinden, Millî Eğitim Ar-Ge biriminden, TÜBİTAK internet sitesinden ve sosyal medya araçlarından", proje hazırlama sürecinde ise "Öğretmen arkadaşlarından, okul idaresinden, Millî Eğitim Ar-Ge biriminden, velilerden, TÜBİTAK internet sitesinden, sosyal medya araçlarından ve sivil toplum kuruluşlarından" destek aldıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Özel ve Akyol (2016) tarafından yapılan araştırmada da öğrenciler proje öncesinde öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve ailesinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Ülker ve Kurtuluş (2019) tarafından öğretmenlerle yapılan araştırmada ise katılımcıların projelerle ilgili eğitim almış öğretmenlerden proje konusunu belirleme noktasında destek aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin proje boyunca öğretmen arkadaşlarından destek almaları yarışma hakkında onların tecrübelerinden yararlandıkları, Millî Eğitim Müdürlükleri'nden destek almaları ise yarışma hakkında teknik bilgileri alma konusunda yararlandıkları şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ise projenin hemen her aşamasında öğretmenlerinden destek aldıklarını ifade etmeleri, sürecin her aşamasında öğretmenlerin aktif bir şekilde öğrencilere rehber olduklarının göstergesidir.

Öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye katılım amaçlarına ilişkin görüşleri sorulduğunda; öğrencilerin "Kendini geliştirmek, başarılı olmak, üniversite sınavı için ek puan hakkı kazanmak, kendini ispatlamak, ülkeye katkı sağlamak, diğer projeleri görmek, ödül almak, üniversitede yapacağı araştırmalara katkı sağlamak, ürün ortaya koymak" amacıyla katılım sağladıkları sonucuna ulaşılırken; öğretmen görüşlerinin ise öğrenciye yönelik amaçlar ve kendine yönelik amaçları olmak üzere ikiye ayrıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenciye yönelik amaçlarının "Öğrencilerin gelişimine katkı sağlamak, öğrencilerin okul derslerine katkı sağlamak, öğrencileri proje çalışması yapmaya motive etmek, öğrencileri çağın ihtiyaçlarına göre geliştirmek, öğrencilerin projelerini görünür kılmak, geleceğin bilim insanlarını yetiştirmek, öğrencilerin kendini keşfetmesini sağlamak, öğrencileri proje tabanlı öğrenme ile

tanıtmak”; kendilerine yönelik amaçlarının ise “Kendini geliştirmek ve başarı elde etmek” şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte; Çiftçi ve Sünbül (2005) projelerin amaçlarını araştıran ve sorgulayan, bilgiye sistemli bir şekilde ulaşan öğrenciler yetiştirmek olarak ifade etmişlerdir. Çıbık (2008) ise projelerin öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda süreç odaklı öğrenmelerini desteklemek ve öğrencilerin merkezde olduğu kalıcı öğrenmeyi sağlamak gibi amaçları olduğunu belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde; yapılan araştırmalarda öğrencilerin projelere katılım amaçları bilimsel bilgi ve yöntemleri öğrenme, sosyalleşme (Dionne vd., 2013), yaptıkları çalışmaları ortaya koyma (Tortop, 2013); öğretmenlerin projelere katılım amaçlarının ise öğrencilere bilimsel düşünmeyi öğretme, öğrencilerin bakış açısını geliştirme, tecrübe kazanmalarını sağlama (Oğuz Ünver vd., 2015), okulun reklam ve tanıtımını yapma (Tortop, 2013) olarak ifade edilmesi mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda, araştırmada öğrencilerin proje kapsamında yapılan araştırmalarla kendilerini geliştirmeyi ve dereceye girerek başarılı elde etmeyi amaçladıkları söylenebilir. Ayrıca yarışma şartnamesinde belirtildiği üzere projelerin Türkiye derecesi alması ve üniversite sınavında ilgili alanların tercih edilmesi durumunda ek puan verilecek olmasının da öğrencilerin proje yarışmalarına katılım amacını etkilediği söylenebilir. Öğretmenler ise proje kapsamında yapılacak çalışmalarla ve araştırmalar sayesinde öğrencilerin kendini geliştirmesini ve bunun da okul derslerine katkı sağlayacağını düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerine yönelik yarışmalara katılım amaçları ise geliştirmeyi sağlama ve başarılı olma. Bu durumun oluşmasında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamanın yanı sıra idarecilik tercihlerinde ek puan verilmesi, para ödülü verilmesi gibi teşviklerin etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenci ve öğretmenlerin TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’ye katılmadan önceki ve katıldıktan sonraki görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’ye katılmadan önce “Zorlanacağını düşünme, başarılı olamayacağını düşünme, kendini geliştireceğini düşünme, başarılı olacağını düşünme, özgüven eksikliği yaşama, stresli bir süreç olacağını düşünme, ülkesine faydalı olacağını düşünme ve belirsiz bir süreç olduğunu düşünme”; katıldıktan sonra ise “Zor olmadığını düşünme, özgüveni artma, faydalı olduğunu düşünme, yorucu olduğunu düşünme ve sunum konusunda kendisini geliştirmesi gerektiğini düşünme” şeklinde duygu ve düşünce içerisinde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Sözer (2017) tarafından yarışmaya katılan öğrencilerin edindikleri kazanımların incelendiği araştırmada, öğrencilerin yarışmaya katıldıktan sonra özgüvenlerinin arttığı ve kişisel anlamda geliştikleri sonucunun mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin ise TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’ye katılmadan önce “Projenin zor olacağını düşünme, projenin kabul edilmeyeceğini düşünme, özgüven eksikliği yaşama, başarılı olacağını düşünme ve yoğun bir katılım olmayacağını düşünme”; katıldıktan sonra “Yapılabilir olduğunu düşünme, özgüveni artma, öğrencilerin bilgi düzeyinin arttığını düşünme, yorucu bir süreç olduğunu düşünme, mutlu olma, bilgi sahibi olduğunu düşünme ve öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkardığını düşünme” şeklinde duygu ve düşünce içerisinde oldukları belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte; öğretmenlerin yarışmaya katılmadan önce başvurusunun desteklenmemesi, kabul edilmemesi kaygısı, proje yönetiminin zor olacağını düşünme, tecrübesiz olduğunu düşünme (Kadıoğlu, 2020), proje hazırlama becerisi eksikliği olduğunu düşünme (Artvinli vd., 2020); yarışmaya katıldıktan sonra özgüvenlerinde artma (Küfrevioğlu vd., 2011), memnun olma, gururlanma, proje deneyimi ve becerisi kazanma (Deveci & Daşçı, 2020) duygu ve düşünceleri içerisinde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin projelere katılım sağlamadan önce zorlanacaklarını ve başarılı olamayacaklarını düşünmeleri; kendilerine güvenmemelerinden, proje başvurusunun çok fazla olmasından ve dolayısıyla derece elde etmelerinin zor olacağını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Ancak proje katılımından sonra duyuşsa duruma bakıldığında katılımcıların ön yargılarının azaldığı, elde ettikleri derecelerle kendilerine olan güvenlerinin arttığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin görüşleri sorulduğunda; öğrenci ve öğretmen görüşlerinin sırasıyla “Başvuru aşamasında, Uygulama aşamasında ve Sergi-Sunum aşamasında” dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin



görüşler olmak üzere ayrıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin başvuru aşamasında “Konu seçimi, projenin özgün olması, zamanı etkili kullanma, literatür taraması yapma, projenin bilimsel olması, proje rehberindeki açıklamalara uyma ve projenin uygulanabilir olması”; uygulama aşamasında “Planlı çalışma, zamanı etkili kullanma, öğretmenin uyarıları, literatür taraması yapma, bilimsel araştırma basamaklarına uyma, ekip çalışması yapma, ülkeye katkı sağlaması, projenin sürdürülebilir olması ve kaliteli veri toplama”; sergi-sunum aşamasında “Heyecanını kontrol etme, yarışma kurallarına uyma, akıcı bir dil kullanma, öğretmenin uyarıları ve diğer projeleri inceleme” noktalarına dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Alanyazında incelendiğinde; mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte öğrencilerin projenin hazırlık aşamasında kaynak taraması yapmaya (Çetin & Şengezer, 2013; Yıldırım, 2020), özgün bir konu seçimine (Artvinli vd., 2020; Yerdelen Damar & Soyalp, 2016), projenin işleyişi aşamasında düzenli olunmasına (Çetin & Şengezer, 2013; Yerdelen Damar & Soyalp, 2016), öğretmenden yardım almaya (Yıldırım, 2020), sunum aşamasında Türkçe kullanımına ve doğru kelimelerle ifade etmeye (Çetin & Şengezer, 2013) dikkat ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenleri ise başvuru aşamasında “Kaynak gösterme, akademik dil kullanma, projenin uygulanabilir olması, proje rehberindeki açıklamalara uyma, projenin özgün olması, literatür taraması yapma, projenin bilimsel olması ve farklı seviyelerden öğrenci seçme”; uygulama aşamasında “Öğrencilerin aktif katılımını sağlama, bilimsel araştırma basamaklarına uyma, verileri doğru analiz etme ve öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarma”; sergi-sunum aşamasında “Diğer projeleri inceleme ve öğrencilere rehber olma” noktalarına dikkat ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmalarda mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte; öğretmenlerin proje süresince öğrencilerin aktif katılımına, projenin uygulanabilirliğine (Deveci & Daşçı, 2020), bilimsel araştırma basamaklarına (Yıldırım, 2020), araştırma konusunun özgün olmasına (Deveci & Daşçı, 2020; Kadioğlu, 2020) dikkat ettikleri yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin proje konusunu seçimine dikkate edilmesine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu sonuç; yarışmalarda başarılı olabilmek için doğru, etkili ve özgün bir konu seçiminin önemli bir rol oynadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca başarılı elde edebilmek için proje süresince katılımcıların planlı ve düzenli bir çalışmalarının, heyecanlanmalarının, zamanı etkili bir şekilde kullanmalarının ve jüri üyelerinin sorularına açık, anlaşılır ve net cevaplar vermelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'nin sağladığı katkılara ilişkin görüşleri sorulduğunda, öğrenci görüşlerinin “Bilişsel, sosyal ve duyuşsal katkılar” şeklinde sıralandığı; öğretmen görüşlerinin ise “Öğrenci ve öğretmene sağladığı katkılar” şeklinde önce iki gruba ayrıldığı, bu iki grubun her birinin de kendi içerisinde sırasıyla “Bilişsel, sosyal ve duyuşsal katkılar” şeklinde ayrıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilişsel katkıları olarak “Bilimsel araştırma becerisi kazandırma, tecrübe kazandırma, planlı olmayı sağlama, proje yazma becerisi kazandırma, farklı programları öğrenmeyi sağlama ve akademik olarak gelişmeyi sağlama”; sosyal katkıları olarak “Sosyalleşmeyi sağlama, kendini ifade etme becerisi kazandırma, sunum becerisi kazandırma ve farklı ortamları tanımayı sağlama”; duyuşsal katkıları olarak “Özgüvenini artırma, heyecanını kontrol etme ve motivasyonunu artırma” katkılarını dile getirdikleri tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde; proje hazırlama, geliştirme ve uygulama aşamalarında öğrencilerin bilimsel yöntemleri ve araştırma yapmayı öğrendikleri (Küfrevioğlu vd., 2011; Sözer, 2017; Yıldırım, 2020), tecrübe kazandıkları (Okuyucu, 2019; Sözer, 2017), planlı ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandıkları (Çetin & Şengezer, 2013; Helle vd., 2006; Okuyucu, 2019), proje hazırlama becerisi edindikleri (Çetin & Şengezer, 2013; Yıldırım, 2020), derslerine katkı sağladığı (Yıldırım, 2020), sosyalleşmelerini sağladığı (Çetin & Şengezer, 2013; Küfrevioğlu vd., 2011; Yerdelen Damar & Soyalp, 2016), kendini ifade etme ve iletişim becerilerinin geliştiği (Avcı vd., 2016; Sözer, 2017; Yerdelen Damar & Soyalp, 2016; Yıldırım, 2020); özgüvenlerinin arttığı (Avcı vd., 2016; Çetin & Şengezer, 2013; Küfrevioğlu vd., 2011; Okuyucu, 2019; Sayır, 2018; Sözer, 2017; Yerdelen Damar & Soyalp, 2016; Yıldırım, 2020) yönündeki araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin yaptıkları projeler sayesinde; bilimsel araştırma basamaklarını kullanmayı öğrendikleri, kendilerini geliştirdikleri, edindikleri bilgi ve becerileri derslerine yansıttıkları, projelerini farklı kişilere tanıtmaya ve anlatmaya fırsatı

bularak heyecanlarını kontrol edebilmeyi öğrendikleri, iletişim becerilerini geliştirdikleri ve kendilerine olan güvenlerinin arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin ise TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'nin öğrencilere sağladığı bilişsel katkıları olarak "Bilimsel araştırma becerisi kazandırma, akademik dili kullanma becerisi kazanma, eleştirel düşünme becerisi kazandırma ve öz düzenleme becerisi kazandırma"; sosyal katkıları olarak "Sosyalleşmeyi sağlama, sunum becerisi kazandırma, farklı ortamları tanınmasını sağlama ve kendini ifade etme becerisi kazandırma"; duyuşsal katkıları olarak "Özgüvenini artırma, kendisiyle barışık olmasını sağlama ve rekabet duygusunu geliştirme" katkılarını dile getirdikleri tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte proje hazırlama, geliştirme ve uygulama aşamalarında öğretmenler öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştiğini (Arabacı & Akıllı, 2020; Çetinkaya & Ayartepe, 2020; Devenci & Daşçı, 2020; Sözer, 2017; Sülün vd., 2009; Torun & Akpınar, 2021; Ülker Kurtuluş, 2019), eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini (Kanar, 2022), sosyal becerilerini desteklediğini (Çetinkaya & Ayartepe, 2020; Devenci & Daşçı, 2020; Küfrevioğlu vd., 2011; Sözer, 2017; Sülün vd., 2009; Torun & Akpınar, 2021; Ülker Kurtuluş, 2019), kendini ifade etme becerilerinin geliştiğini (Devenci & Daşçı, 2020; Sülün vd., 2009; Thomas, 2000; Torun & Akpınar, 2021), özgüvenlerinin arttığını (Çetinkaya & Ayartepe, 2020; Küfrevioğlu vd., 2011; Sülün vd., 2009; Sözer, 2017; Thomas, 2000; Torun & Akpınar, 2021) belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre öğrencilerin proje kapsamında kendi çalışmalarından sorumlu olmalarının onların kendi planlamalarını yapmalarına, hazırlanan proje raporlarının akademisyen tarafından değerlendirilmesinin akademik dil kullanım becerilerinin gelişmesine, farklı projeleri araştırmalarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine, jüri karşısında projelerini etkili bir şekilde tanıtımalarının sunum becerisi kazanmalarına, projelerin sergilendiği ortamlarda diğer projeleri inceleme fırsatı bulmalarının yeni bilgiler öğrenmelerine, sergi ortamında farklı şehirlerden ve okullardan gelen arkadaşlarıyla iletişim kurmalarının sosyalleşmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmenlerin TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'nin öğretmenlere sağladığı bilişsel katkıları olarak "Tecrübe kazandırma, alanındaki çalışmaları incelemeyi sağlama, bilimsel araştırma becerisi kazandırma, farklı projeler görmeyi sağlama ve bilgi düzeyini artırma"; duyuşsal katkıları olarak "Özgüvenini artırma ve mesleki doyum sağlama" katkılarını ve sosyal katkıları olarak "Sosyalleşmeyi sağlama" katkısını dile getirdikleri tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde proje hazırlama, geliştirme ve uygulama aşamalarında öğretmenlerin tecrübe kazandıkları (Çetinkaya & Ayartepe, 2020; Devenci & Daşçı, 2020; Kadioğlu, 2020; Kanar, 2022; Okuyucu, 2019; Torun & Akpınar, 2021; Yıldırım, 2020), bilimsel araştırma becerisi kazandıkları (Çetinkaya & Ayartepe, 2020), diğer projeleri inceledikleri (Devenci & Daşçı, 2020), yeni şeyler öğrendikleri (Çetinkaya & Ayartepe, 2020), yeni arkadaşlıklar kurdukları (Devenci & Daşçı, 2020; Kadioğlu, 2020; Torun & Akpınar, 2021), özgüvenlerinin arttığı (Kadioğlu, 2020; Okuyucu, 2019; Yıldırım, 2020), mesleki doyum yaşadıkları (Kanar, 2022; Torun & Akpınar, 2021; Yıldırım, 2020) yönündeki araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda, öğretmenlerin projelere katılım sağlamalarının onların bu konuda fikir sahibi olmaları ve nelere dikkat etmeleri gerektiği hakkında tecrübe kazandırdığı, yarışmada diğer projeleri inceleme fırsatı bulmalarının yeni proje fikirlerinin oluşmasını sağladığı, elde edilen başarı ve derecenin kendileri mutlu ettiği ve özgüvenlerini artırdığı söylenebilir.

Öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri sorulmuş ve elde edilen görüşlerin "Başvuru-hazırlık aşamasında, sunum-sergi aşamasında ve uygulama aşamasında" karşılaşılan sorunlar olarak üç başlık altında toplandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin başvuru-hazırlık aşamasında "Başvuran kişiden kaynaklı, başvuru sisteminden kaynaklı ve kurum kaynaklı" sorunlar şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir. başvuran kişiden kaynaklı "konu seçiminde zorlanma, zamanı iyi kullanamama ve proje önerisi yazımında hatalar yapma", başvuru sisteminden kaynaklı "Sistemin hata vermesi, sisteme fotoğraf eklemeye sorun yaşanması ve yarışma takviminin geç açıklanması"; kurum kaynaklı "araç-gereç eksikliği olması ve okul derslerinin süreci etkilemesi" sorunlarını; sunum-sergi aşamasında "Zamanın az olması, heyecanlanma, kendini ifade etmede zorlanma ve ziyaretçi sayısının az olması" sorunlarını; uygulama aşamasında "Zamanın az olması, proje ile ilgili teknik sorunlar yaşanması, kurumlar arası uyumsuzluk olması ve veri toplamada katılımcıların isteksiz olması" sorunlarını yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte; öğrencilerin proje süresince fikir bulamama (Çetin & Şengezer, 2013),

çalışma zamanının kısıtlı olması (Avcı vd., 2016; Koç vd, 2020; Küfrevioğlu vd., 2011; Sözer, 2017; Sülün vd., 2009), rapor yazımı, araştırma izni süreci (Avcı vd., 2016), kendini ifade edememe, kurum ve kuruluşların desteğinin olmaması, maddi imkânların kısıtlı olması, (Sözer, 2017), malzeme eksikliği olması (Çetin & Şengezer, 2013; Koç vd, 2020; Okuyucu, 2019; Sontay vd., 2019; Sülün vd., 2009; Yıldırım, 2020), teknik sorunların yaşanması, verilerin toplanmasında katılımcı bulunamaması (Koç vd, 2020), okul derslerinin yoğun olması (Atasoy & Akdeniz, 2006; Küfrevioğlu vd., 2011; Okuyucu, 2019; Sözer, 2017; Yıldırım, 2020) sorunları ile karşılaştıklarını ortaya koyan araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Öğrencilerin konu seçiminde zorlanmaları proje öncesinde yeterince araştırma yapmamlarından, zamanın yetersiz olduğunu düşünmeleri planlı ve düzenli bir çalışma yürütmemelerinden, heyecanlanma ve kendini ifade etmede zorlanmaları öğrenci merkezli uygulamalara yeterince katılmamış olmalarından kaynaklanmıştır. Öğretmenlerin ise başvuru-hazırlık aşamasında başvuru sisteminden kaynaklı "Sistemin hata vermesi, ortak alan başvurusu yapılamaması ve yarışma takviminin geç açıklanması" sorunlarını, başvuran kişiden kaynaklı "konu seçiminde zorlanma, zamanı iyi kullanamama, literatürü yeterli tarayamama ve veli izin belgelerini toplamada zorlanma" sorunlarını, kurum kaynaklı "okul derslerinin süreci etkilemesi ve kurumların destek olmaması" sorunlarını; sunum-sergi aşamasında "Öğrencilerin heyecanlanması, öğrencilerin sunum tekniklerini bilmemesi, teknik sorunlar yaşanması ve jürilerin yapıcı davranmaması"; uygulama aşamasında "Veri toplamada katılımcıların isteksiz olması, araç-gereç eksikliği olması ve okul derslerinin süreci etkilemesi" sorunlarını yaşadıkları tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte; yapılan bir çok araştırmada öğretmenlerin araç-gereç eksikliği yaşanması (Deveci & Daşçı, 2020; Kavak, 2015; Okuyucu, 2019; Sözer, 2017; Timur & Çetin, 2017; Oğuz Ünver vd., 2015; Yıldırım, 2020), konu belirlemede zorlanılması (Artvinli vd., 2020; Kavak, 2015; Özel & Akyol, 2016; Öztuna Kaplan & Diker Coşkun, 2012; Timur & Çetin, 2017; Torun & Akpınar, 2021; Oğuz Ünver vd., 2015), okul derslerinin yoğun olması (Kavak, 2015; Okuyucu, 2019; Torun & Akpınar, 2021; Oğuz Ünver vd., 2015; Yıldırım, 2020), yeterli sürenin olmaması (Artvinli vd., 2020; Çetinkaya & Ayartepe, 2020; Küfrevioğlu vd., 2011; Sözer, 2017; Torun & Akpınar, 2021; Ülker Kurtuluş, 2019; Oğuz Ünver vd., 2015), literatür taramasında sorun yaşanması (Özel & Akyol, 2016; Torun & Akpınar, 2021) öğrencilerin heyecanlanması (Artvinli vd., 2020; Torun & Akpınar, 2021), jürinin öğrencileri zorlaması (Deveci & Daşçı, 2020), proje takviminin kısa olması (Çetinkaya & Ayartepe, 2020; Oğuz Ünver vd., 2015), gönüllü katılımın az olması, teknik sorunlar yaşanması, öğrencilerin sunum becerilerinin yetersiz olması (Oğuz Ünver vd., 2015; Torun & Akpınar, 2021) gibi sorunları dile getirdikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda; öğretmenlerin teknoloji çağında olunmasına rağmen hala sistemsel sorunlar yaşadıkları, kurumların öğretmenlerden proje yapmaları konusunda talepleri olmasına rağmen yeterince maddi ve manevi desteği sağlayamadıkları, öğretmenlerin hem okul derslerini hem de proje çalışmalarını aynı anda yürütmede sorun yaşadıkları, proje çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmamasından kaynaklı konu seçimi ve zamanı etkili kullanmada zorlandıkları söylenebilir.

Öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY süresince karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri sorulmuş ve elde edilen görüşlerin "Başvuru-hazırlık aşamasında, sunum-sergi aşamasında ve uygulama aşamasında" karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri olarak üç başlık altında toplandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin başvuru-hazırlık aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinde başvuru sisteminden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri olarak "Sistemsel altyapının iyileştirilmesi ve proje takvimi güncellenmeli", başvuran kişiden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri olarak "Planlı çalışılmalı, zamanı etkili kullanmaya dikkat edilmeli, detaylı bir literatür taraması yapılmalı ve konu seçiminde paydaşlarla beyin fırtınası yapılmalı"; kurum kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri olarak "Okullarda projeler için zaman olmalı ve araç-gereç temin edilmeli" çözüm önerilerini; sunum-sergi aşamasına yönelik çözüm önerileri olarak "Sunum için ayrılan zaman arttırılmalı, jüri yapıcı bir tutum benimsemeli, ziyaretçiler tarafından destek sağlanmalı, sunum öncesi denemeler yapılmalı, akıcı bir dil kullanılmalı ve işbirliğine dikkat edilmeli" çözüm önerilerini; uygulama aşamasına yönelik çözüm önerileri olarak "Okullarda projeler için zaman olmalı, zamanı etkili kullanmaya dikkat edilmeli, farklı

kurumlar destek vermeli, katılımcılar belirlenirken gönüllülük ilkesine dikkat edilmeli ve resmi prosedür azaltılmalı” çözüm önerilerini sundukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde de mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte; öğrencilerin proje süresince karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri olarak malzeme desteği sağlanmalı (Okuyucu, 2019; Sözer, 2017; Yıldırım, 2020), müfredatta proje dersine yer verilmeli (Okuyucu, 2019; Yıldırım, 2020), proje hazırlama süreci uzatılmalı, planlı bir çalışma olmalı (Yerdelen Damar & Soyalp, 2016), jüriler samimi ve içten davranmalı (Sözer, 2017) çözüm önerilerini sunduğu araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Bu doğrultuda; ilgili kurumca sistemsel alt yapı iyileştirilmeli, öğrenciler proje başvurularında yaşanabilecek sistemsel yoğunluğu göz önünde bulundurarak başvuru sistemine projelerini son günü beklemeden yüklemeli, özgün konu belirleyebilme adına alanyazın detaylı bir şekilde incelemeli, jüriye yapılacak savunmalarda projenin niteliğine göre savunma süresinde esneklik yapılmalı şeklinde öneriler sunulabilir. Öğretmenlerin başvuru-hazırlık aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinde başvuru sisteminden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerilerini olarak “Sistemsel altyapının iyileştirilmesi, proje takvimi erken açıklanmalı, ortak alan başvurusu yapılmalı ve başvuru süresi uzatılmalı”, başvuran kişiden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerilerini olarak “Başvuran akademik olarak kendini geliştirmeli ve akademik yayınları taramalı”, kurum kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerilerini olarak “Okullarda projeler için zaman olmalı, farklı kurumlar tarafından destek verilmeli ve okuldaki diğer öğretmenler anlayış göstermeli” çözüm önerilerini; uygulama aşamasına yönelik çözüm önerileri olarak “Araç-gereç temin edilmeli, veri toplanan katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilmeli ve okullarda projeler için zaman olmalı” çözüm önerilerini; sunum-sergi aşamasına yönelik çözüm önerileri olarak “Jüri yapıcı bir tutum benimsemeli, deneme sunumları yapılmalı, teknik önlemler alınmalı ve öğrencilere sunum teknikleri hakkında bilgi verilmeli” çözüm önerilerini sundukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde de mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte; öğretmenlerin proje süresince karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri olarak malzeme desteği sağlanmalı (Okuyucu, 2019; Ülker Kurtuluş, 2019; Yamiç, 2019; Yıldırım, 2020), müfredatta proje dersine yer verilmeli (Okuyucu, 2019; Yıldırım, 2020), ders saati arttırılmalı (Yamiç, 2019), kurum ve kuruluşlar daha ilgili olmalı, sunumlarda öğrencinin özgüveni zedelenmemeli (Sözer, 2017), ilgili birimlerin desteği sağlanmalı (Özel & Akyol, 2016) çözüm önerilerini sunduğu araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Öğretmenlerin jüriler yapıcı bir tutum benimsemeli önerisini sunması, savunma esnasında jüri üyelerinin öğrencilerin heyecanlanma durumunu göz önünde bulundurarak onları rahatlatıcı davranış sergilemeleri yönündeki arzusundan kaynaklanmış olabilir.

Son olarak araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlere TÜBİTAK 2204-A LÖAPY’ye katılacak öğrenci ve öğretmenlere yönelik önerilerinin neler olduğu sorulmuş ve öğrencilerin öğrencilere yönelik “Özgüvenli olmalı, konu seçimine dikkat etmeli, zamanı etkili kullanılmalı, cesur olmalı, fedakâr olmalı, çözüm odaklı olmalı, zorluklarla mücadele edebilmeli, heyecanını kontrol edebilmeli, ilgi alanlarını dikkate almalı, bilimsel araştırma becerisine sahip olmalı ve meraklı olmalı”; öğretmenlere yönelik ise “Öğrencilerine rehberlik etmeli, öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı, öğrencilerini motive etmeli, öğrencilerine sunum öncesi provalar yaptırmalı ve öğrencilerine literatür taramasında destek olmalı” şeklinde önerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte; Avcı vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin proje hazırlamak isteyen öğrencilere araştırma yapmalarını, planlı çalışmalarını önerdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin yarışma süresince elde ettikleri tecrübeler neticesinde yarışmaya katılacak öğrencilere özgüvenli ve cesur olmaları yönünde öneriler sunmaları, zorluklar karşısında pes etmeyerek başarıya ulaşabileceklerine ilişkin umut vermektedir. Ayrıca öğretmenlere sundukları öğrencilerine rehber olmaları, öğrencilerinin aktif katılımını sağlamaları, öğrencilerini motive etmeleri yönündeki önerileri de öğrencilerin öğretmenlerin desteğine ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin ise öğretmenlere yönelik “Öğrencilerine rehberlik etmeli, öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı, istekli olmalı, cesur olmalı, istekli öğrencileri seçmeli, özgün konu seçmeli, proje yazım kurallarını bilmeli, öğrencilerin seviyesini dikkate almalı, öğrencileri teşvik etmeli, etik kurallara uymalı, planlı çalışmalı ve uygulamaya yönelik proje yapmalı”; öğrencilere yönelik ise “Planlı çalışmalı, literatür taraması yapmalı, istekli olmalı, meraklı olmalı, zorluklarla mücadele edebilmeli, farklı projeler yapmalı, aktif katılım sağlamalı, özgüvenli olmalı, özgün



konu seçmeli, kabul edilen projeleri incelemeli, sabırlı olmalı ve proje rehberine dikkat etmeli" şeklinde önerileri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Çetinkaya & Ayartepe (2020) tarafından TÜBİTAK bilim fuarları hakkında öğretmenlerle yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğrencilere yönelik planlı olmalı, geçmiş projeleri incelemeli ve istekli olmalı; öğretmenlere yönelik ise öğrenciye rehberlik etmeli, öğrenciye destek olmalı, öğrenci merkezli olmalı, istekli öğrencilerle projeler yürütmeli önerilerinde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yamiç (2019) ise öğrencinin sürece dâhil edilmesini önermiştir. Bu sonuçlar mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenler meslektaşlarına öğrencilerine süreç içerisinde aktif bir şekilde rol vererek onlara yardıma ihtiyaç duydukları anda rehberlik etmeleri gerektiği yönünde önerilerde bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenler başarılı olmak için sürecin başından sonuna kadar planlı bir şekilde hareket edilmesi gerektiğini vurgulayarak öğrenci seviyesine uygun doğru konu seçimiyle istekli öğrencilerin projeye dâhil edilmesini önermektedirler. Bu durum, yarışmalara katılımda isteksiz öğrencilerin seçilmesi ya da öğrencilerin seviyesine uygun olmayan konuların belirlenmesi neticesinde bütün işlerin öğretmenlerin kendilerine kalacağını ve yarışmanın amacına ulaşmayacağını düşündüklerinden kaynaklanmış olabilir.

Elde edilen araştırma sonuçlarına dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlere proje hazırlama ve öğrencilere rehberlik sürecine ilişkin eğitimler verilmelidir. Bu eğitimlerde projenin nasıl hazırlanması gerektiğini açıklayıcı örnek projeler anlatılmalıdır.
- Proje hazırlama sürecinde çalışmalar gerçekleştirilirken öğretmenler tarafından öğrencilere süreç içerisinde aktif bir şekilde rol verilmeli, öğretmenler öğrencilerin zorlandığı yerlerde gerekli yardımları yaparak öğrencilere danışmanlık yapmalıdır.
- Üniversitelerle işbirliği yapılarak öğretmen ve öğrencilere bilimsel düşünme, proje yazımı ve bilimsel araştırma basamakları hakkında bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır.
- Öğrencilere kendini ifade etme, akıcı bir dil kullanma ve sunum becerileri hakkında destek sağlanmalıdır.
- Kurum tarafından proje yapan öğretmen ve öğrencilere araç-gereç, atölye, laboratuvar vb. destekler sağlanmalıdır.
- Konu seçiminde yardımcı olması açısından öğretmen ve öğrenciler literatür taramasını güzel bir şekilde yapmalı, özgünlüğü sağlama noktasında kabul edilen projeleri incelemelidir.
- Öğretmenler projenin ilerleyen aşamasında sıkıntı yaşamamak adına öğrenci seçimine ve öğrencilerin istekli olmasına dikkat etmelidir.
- Öğrencilere bilimsel araştırma ve düşünme becerilerini geliştirmek için, okulda gerçekleştirilen öğretimlerde öğretmenler proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yer vermelidir.
- Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu araştırmada, veriler sadece yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. İlgili konuda nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak, veri toplama araçları çeşitlenerek daha detaylı araştırmalar yapılmalı ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmalıdır.
- Bu araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin TÜBİTAK 2204-A LÖAPY'ye ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yönetici ve velilerden oluşabilecek farklı çalışma grupları ile çalışmalar yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

## Kaynakça/Reference

- Arabacı, İ. B., & Akıllı, C. (2020). Eğitimcilerin proje hazırlama ve yürütme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların proje döngüsü yönetimi aşamalarına göre incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(225), 129-152.
- Arduç, M. A., & Kahraman, S. (2021). Türkiye’de bilimsel okuryazarlık alanında yapılan araştırmaların içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 16-43. <https://doi.org/10.29129/inujse.934792>
- Artvinli, E., Çetintaş, H., & Terzi, İ. (2020). TÜBİTAK ortaokul öğrencileri araştırma projelerinin bilimsel danışmanlık süreci yönetimi: fen bilimleri örneği. *International Journal of Active Learning*, 5(2), 86-126. <https://doi.org/10.48067/ijal.827001>
- Atasoy, Ş., & Akdeniz, A. R. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen çalışma yapılarının uygulama sürecinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 35(170), 157-175.
- Avcı, E., Su Özener, Ö., & Yücel, E. (2016). TÜBİTAK ortaöğretim öğrencileri araştırma projeleri yarışmasına katılan öğrencilerin yarışma sonrası kazanımlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 1-21.
- Aydın, A., & Aydın, F. (2022). TÜBİTAK araştırma projelerine katılım gösteren ve göstermeyen öğrencilerin özgüven becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 9(88), 2017-2028. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.3282>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. A. Aypay (Çev. Ed.). Anı.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. E. Dinç & K. Kiroğlu (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- CONRAD Challenge. (2023). CONRAD challenge. <https://www.conradchallenge.org/conrad-challenge>.
- Core, C. (2021). *The united states academic decahtlon and curriculum and content standarts*. <https://www.usad.org/USAD/media/2021-2022/Curriculum/2021-22-USAD-and-Content-Standards.pdf>
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating qualtative and quantitative research*. Pearson.
- Çetin, O., & Şengezer, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin projesi ile ilgili görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 24-49.
- Çetinkaya, E., & Ayartepe, S. (2020). TÜBİTAK 4006 bilim fuarları hakkında öğretmen görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 159-198.
- Çıbık, A. S. (2008). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), 36-47.
- Çiftçi, S., & Sünbül, A. M. (2005, Kasım). Proje tabanlı öğrenme düşüncesinin oluşumu ve gelişimi. 1. *Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, Ankara.
- Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya* (22. baskı). Pegem Akademi.



- Deveci, İ., & Daşçı, H. (2020). Ortaokul seviyesi TÜBİTAK araştırma projeleri yarışmasına katılan danışman öğretmenlerin proje deneyimleri. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar Dergisi*, 2(2), 75-97. <https://doi.org/10.47156/jide.847861>
- Dionne, L., Reis, G., Trudel, L., Guillet, G., Kleine, L., & Hancianu, C., (2012). Students' sources of motivation for participating in science fairs: an exploratory study within the Canada-wide science fair 2008. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(3), 669-693. <https://doi.org/10.1007/s10763-011-9318-8>
- Et, S. Z., & Gömleksiz, M. N. (2022). Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 59-82.
- Güven, B. (2019). *Ortaokul matematik proje görevi uygulamalarına yönelik öğrenci öğretmen veli görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51, 287–314. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6386-5>
- Kadioğlu, H. (2020 Mart). Öğretmen adaylarının TÜBİTAK araştırma proje deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Kongresi*, İstanbul.
- Kanar, B. (2022). *Eğitim projelerinin etkinliğinin artırılmasında proje döngüsü yönetiminin etkisine yönelik bir eylem araştırması* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (36. baskı). Nobel.
- Kavak, Z. (2015). *Fizik ve fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel proje hazırlama sürecinde karşılaştıkları* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Koç, A., Çalık, Ş., Şenel, T., Aslan, O., & Zor, E. (2020). TÜBİTAK proje yarışmaları bölge sergisine katılan üniversite öğrencilerinin kendi araştırma projeleri hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 466-490.
- Konate, A.D. (2022). *Meslek lisesi öğrencilerinin 21. yy becerileri ve umut düzeylerinin kariyer karar verme güçlüğü ile ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kurnaz, A., Erdoğan, İ., & Atbaşı, Z. (2021). Öğrencilerin bilimsel araştırma yapma ve makale yazma becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 127-159.
- Küfrevioğlu, R. M., Baydaş, Ö., & Göktaş, Y. (2011, Eylül). Proje ve beceri yarışmalarında elde edilen kazanımlar, karşılaşılan zorluklar ve öneriler. *International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Elazığ.
- Laugksch, R. (2000). Bilimsel okuryazarlık: kavramsal bir bakış. *Fen Eğitimi*, 84(1), 71-94.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun & A. Ersoy (Çev. Ed.). Pegem Akademi
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nicel ve nitel yaklaşımları II*. Yayın Odası.
- Oğuz Ünver, A., Arabacıoğlu, S., & Okulu, H. (2015). Öğretmenlerin bu benim eserim proje yarışması rehberlik sürecine ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 12-35. <https://doi.org/10.21666/mskuefd.87781>
- Okuyucu, M. A. (2019). 4006-TÜBİTAK bilim fuarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 202-218. <https://doi.org/10.24289/ijsser.545583>

- Özel, M., & Akyol, C. (2016). Bu benim eserim projeleri hazırlamada karşılaşılan sorunlar, nedenleri ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 141-173.
- Özmuş, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşleri: bilgi okuryazarlığı açısından bir çözümleme. *İlköğretim Online*, 11(3), 629-645.
- Öztuna Kaplan, A., & Diker Coşkun, Y. (2012). Proje tabanlı öğrenme uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerilerine yönelik bir eylem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 137-159.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.), Pegem Akademi.
- Raghavan, K., Coken-Regev, S., & Strobel, S. A. (2001). Student outcomes in a local systemic change project. *School Science & Mathematics*, 21(8), 417-428.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Nobel.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (2. baskı). Anı.
- Sayır, E. (2018). *Ortaokul öğrencileri ile fen ve matematik öğretmenlerinin TÜBİTAK proje etkinliklerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*[Doktora tezi, Kastamonu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sontay, G., Anar, F., & Karamustafaoğlu, O. (2019). 4006-TÜBİTAK bilim fuarı'na katılan ortaokul öğrencilerinin bilim fuarı hakkındaki görüşleri. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5), 16-28. <https://doi.org/10.31458/iej.423600>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Anı.
- Sözer, Y. (2017). TÜBİTAK ortaöğretim öğrencileri araştırma projeleri yarışmasına katılan öğrencilerin edindikleri kazanımların değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 49-77.
- Sülün, Y., Ekiz, S. O., & Sülün, A. (2009). Proje yarışmasının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine olan tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 75-94.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
- Timur, B., & Çetin, N. İ. (2017). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin proje geliştirmeye yönelik yeterlikleri: hizmet içi eğitim programının etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 97-111.
- Tortop, H. S. (2013). Bu benim eserim bilim şenliğinin yönetici, öğretmen, öğrenci görüşleri ve fen projelerinin kalitesi odağından görünümü. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 255-308. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.497>
- Torun, E., & Akpınar, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 proje deneyimlerinden yansımalar: sorunlar ve çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 717-741.
- Trilling B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. Jossey-Bass/Wiley.
- TÜBİTAK, (2022). *Lise öğrencileri araştırma projeleri yarışması proje rehberi*. TÜBİTAK-BİDEB 2204.
- Türkmen, L., & Yalçın, M. (2001). Bilimin doğası ve eğitimdeki önemi. *Education*, 72, 19-40.
- Uysal, E., & Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-15.
- Ülker Kurtuluş, Ş. (2019). *Biyoloji bilim dalında TÜBİTAK araştırma projelerine katılan öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin incelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Velioğlu, E. (2021). *Öğretmenlerin bilimsel araştırma yapabilme beceri düzeyleri: Karma yöntem araştırması* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Yamiç, Y. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin proje hazırlama konusundaki görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yerdelen Damar, S., & Soyalp, F. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin proje yarışması ve okul bağlamında kullandıkları öğrenme yaklaşımları: epistemolojik değişkenlik. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 593-630.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, H. İ. (2020). Bilim fuarında projeyle yer alan öğrencilerin ve danışman öğretmenlerin bilim fuarına ilişkin görüşleri. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 28-51. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.677181>
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (Çev. İ. Günbayı). Nobel.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Applications are accepted for the TÜBİTAK 2204-A High School Students Research Projects Competitions (TÜBİTAK 2204-A HSRPC), held in 12 regions throughout Turkey, in 12 main fields: Biology, Geography, Values Education, Physics, Chemistry, Mathematics, Sociology, Psychology, History, Turkish Language and Literature, Technological Design and Software. These projects are evaluated by the jury in 3 stages: "Preliminary Evaluation Process", "Regional Stage Project Evaluation Process" and "Final Stage Project Evaluation Process" (TÜBİTAK, 2022). In this process, students take an active part in scientific research steps, explain their ideas and products to others in scientific environments and make their projects visible.

When the literature is examined; although there are studies about TÜBİTAK 2204-A HSRPC's educational quality (Sözer, 2017; Yerdelen-Damar & Soyalp, 2016), the benefits it provides to students (Avcı et al., 2016; Aydın & Aydın, 2022; Sözer, 2017; Yerdelen-Damar & Soyalp, 2016), its limitations and how it can be improved (Avcı, 2017; Sözer, 2017) the fact that there is no study that deals with the opinions of the teachers and students who prepared the projects and received the regional degree from the project preparation stage to the implementation and presentation stage reveals the necessity of this research. In this sense, it is important to reveal the experiences of the teachers and students working in the projects that have been awarded in the competitions, the problems they encounter and the solutions to these problems in terms of guiding the teachers and students who are considering participating in the competition. The purpose of this research is to determine the opinions of teachers and students on the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK) 2204-A High School Students Research Projects Competition.

### 2. METHOD

The purpose of this research is to determine the opinions of teachers and students on the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK) 2204-A High School Students Research Projects Competition. In the study, in which qualitative research method was used, case study design was preferred. The study group of the research consisted of 18 students and 14 teachers who took part in the project teams that ranked in TÜBİTAK 53rd High School Students Research Projects Competition held in 7 cities (Kayseri, Sivas, Kırşehir, Nevşehir, Niğde, Yozgat, Aksaray) in the 2021-2022 academic year. In the research, data were collected through semi-structured interview forms. In the first part of the interview forms, there were questions about the personal information of the participants, and in the second part, there were 10 questions to determine their views on the TÜBİTAK 2204-A HSRPC period. In the research, data were analyzed by content analysis method.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the research; it found out that in general, students learned about TÜBİTAK 2204-A HSRPC through the assistance of their school teachers and teachers through school administration; the students decided to compete with the idea that they would be interested in the project competition and that they could improve themselves, whereas the teachers decided to compete with the guidance of the school administration and the idea of supporting the willing students; students received the most help from their advisers, teachers from other teachers, the school administration, and the National Education R&D unit during the competition's application and project preparation phase; students took part in the project to better themselves, and teachers competed to advance both personally and professionally; students had low self-confidence and believed they wouldn't succeed in the competition before they entered, but after taking part, they changed their minds and believed they could succeed; Before entering the competition, the teachers believed that the project would be challenging, but after entering, they believed that it could be accomplished. Furthermore, during the competition, the students focused on the subject selection and originality of the project, during the application phase, the planned work during the execution phase, and controlling their excitement during the exhibition-presentation phase. Teachers, on the other hand, focused

on referencing resources during the application phase, assuring active student engagement throughout the implementation phase, reviewing other projects during the exhibition-presentation phase, and coaching students. Teachers and students underlined that the competition helped with socialization in the social dimension, scientific research abilities in the cognitive dimension, and self-confidence in the affective dimension. Teachers and students addressed issues stemming from the institution, the applicants, the application system, and the competition's application preparation phase. Students stressed the problems of students' lack of time and excitement during the presentation-exhibition stage, whereas teachers addressed the problem of students' excitement. Students also recommended that teachers should mentor their pupils and that they should be confident and pay attention to the topic choices made by the students who will compete. Teachers asserted that students should work in a planned manner, conduct literature reviews, be willing, and curious, and teachers should guide their students, assure their active participation, and be willing.



## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu alıőmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.10.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-60263016-050.06.04-224111

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tüm bölümlerinde her iki yazarda eşit katkı sağlamıştır.

Yazar 2: Araştırmanın tüm bölümlerinde her iki yazarda eşit katkı sağlamıştır.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada yazarlar arasında veya herhangi bir kurumla çıkar atıőması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2023, 23(4), 1757–1773 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1338376>

### Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteğinin Öğrencilerin Çevrim İçi Öğrenme Hazırbulunuşluğundaki Rolü

The Role of Parental Support for Learning in Students' Online Learning Readiness

Ömer DÜZENLİ<sup>1</sup> , Mehmet KARA<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 05.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 26.10.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu araştırmanın amacı öğrencilerin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunda öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin rolünün incelenmesidir. Daha özel olarak öz belirleme kuramı çerçevesinde lise öğrencilerinin öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algılarının çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarını yordama düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları pandemi döneminde çevrim içi öğretime katılan 868 lise öğrencisidir. Araştırma kapsamında veriler çevrim içi bir form aracılığıyla çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeği ve öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeklerinin anne ve baba formlarıyla toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analizler, Pearson korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon ile analiz edilmiştir. Betimsel bulgulara göre öğrencilerin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluklarının ve öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algılarının ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenmeye yönelik baba desteğinin öğrencilerin bilgisayar/internet öz yeterliği ile iletişim öz yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülürken öğrenmeye yönelik anne desteğinin ise öz yönelimli öğrenmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Son olarak öğrenmeye yönelik hem anne hem de baba desteğinin öğrenen kontrolü ve öğrenme motivasyonunun anlamlı yordayıcıları olduğu ortaya konulmuştur. İlgili alanyazında yüz yüze öğretim için elde edilen bulgulara benzer şekilde, lise düzeyinde sunulan çevrim içi öğretim için de öğrenmeye yönelik hem anne hem de baba desteğinin kritik rolü ortaya konulmuştur. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak hem gelecek araştırmalara hem de uygulamaya dönük öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrim içi öğrenme, çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu, ebeveyn desteği

&

**Abstract:** This study aims to investigate the role of parental support for learning in students' readiness for online learning. More specifically, how high school students' perceived mother and father support for learning predict their readiness for online learning was investigated based on the self-determination theory. The participants of this study were 868 high school students who participated in online courses during the pandemic period. The data were collected through an online form including the learner readiness for online learning scale and the mother and father forms of the parental support for learning scale. The collected data were analyzed through descriptive statistics, Pearson correlation, and multiple linear regression. The descriptive findings indicated that students' readiness levels for online learning and their perceptions of mother and father's support for learning are more than moderate. Besides, the mother's support is a significant predictor of self-directed learning while the father's support is a significant predictor of computer/internet self-efficacy and communication self-efficacy. Finally, both mother and father's support are significant predictors of learner control and motivation. Similar to the findings obtained for face-to-face education in the relevant literature, the critical role of both mother and father's support for learning was shown for online learning at the high school level. Based on the findings of this study, the recommendations were presented for both future studies and practices.

**Keywords:** Online Learning, Online Learning Readiness, Parental Support

**Atf/Cite as:** Düzenli, Ö., & Kara, M. (2023). Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin öğrencilerin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğundaki rolü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1757-1773 [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1338376](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1338376)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Bu makale 2. Yazar danışmanlığında yazılan 1. Yazar'ın Yüksek Lisans tez çalışmasından üretilmiş olup ISPEC 6th International Conference on Social Sciences & Humanities etkinliğinde sözlü olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Ömer DÜZENLİ, Milli Eğitim Bakanlığı, [duzenli61@gmail.com](mailto:duzenli61@gmail.com), ORCID: 0000-0001-5726-2907

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Mehmet KARA, Amasya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [m.kara@live.com](mailto:m.kara@live.com), ORCID: 0000-0003-2758-2015

## 1. GİRİŞ

COVID-19 pandemisi ile birlikte eğitimde acil ve hızlı bir şekilde çevrim içi uzaktan öğretime geçiş yapılmıştır. Pandemi dönemi çevrim içi öğretim sırasında yaşanan temel kaygılardan biri de öğrencilerin özerk veya öz-yönelimli çalışma becerileri gibi çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarıdır (Kara, 2022). Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk, öğrencilerin çevrim içi öğretim sürecine aktif katılımları için gerekli yeterlikler olarak ifade edilebilir. İlgili alanda en çok kabul gören hazırbulunuşluk çerçevelerinden birine göre hazırbulunuşluk; “bilgisayar/internet öz yeterliği”, “öğrenme motivasyonu”, “öz yönelimli öğrenme”, “öğrenen kontrolü” ve “çevrim içi iletişim öz yeterliği” boyutlarını kapsamaktadır (Hung vd., 2010). Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğun öğrenenlerin akademik başarısına, bağlılığına ve memnuniyetine olumlu etkisi pek çok çalışmayla ortaya konulmuştur (örn. Chung vd., 2020; Dorsah, 2021). Buna rağmen, bu çalışma kapsamında yapılan alanyazın incelemesine göre, çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ile ilgili çalışmalar çoğunlukla yükseköğretim seviyesinde öğrencilerin katılımıyla yapılmıştır (örn. Dikbas Torun, 2020; Kara, 2022). Bu nedenle K12 düzeyindeki öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ve olumlu katkı sunan etkenlere dair çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği, özellikle K12 düzeyindeki öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarına önemli katkılar sunabilecek etkenlerden biridir. Yüz yüze eğitimde ihtiyaç duyulan ve pek çok çalışmayla ele alınan ebeveyn desteği, K12 düzeyinde yapılan çevrim içi öğretimin de önemli bir gereksinimi olarak görülebilir. Öz belirleme kuramı açısından, ebeveynler tarafından sunulan özerklik desteği ergen öğrencilere psikolojik ve akademik yönden faydalar sağlamaktadır (Joussemet vd., 2008). Pandemi öncesi yapılan çalışmalarla, K12 eğitim kademelerinde öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin öğrenme deneyimlerindeki rolü bilinmektedir (Froiland & Worrell, 2017; Leonard, 2013). Pandemiyle birlikte öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğini ve ebeveyn katılımını inceleyen pek çok çalışma yapılmıştır (Aziz vd., 2022; Demir & Gologlu Demir, 2021; Misirli & Ergulec, 2021; Öçal vd., 2021; Yang vd., 2022). Bu çalışmalar ebeveyn desteğinin öneminin altını çizirken (Lawrence & Fakuade, 2021; Yang vd., 2022), diğer taraftan düşük ebeveyn katılımının öğrenme üzerindeki olumsuz yönlerini de ortaya koymuştur (Huck & Zhang, 2021). Bu nedenle, öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği pandemi döneminde sunulan çevrim içi öğretim sırasında öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu için de kritik bir role sahiptir. Ancak ebeveynlerin K12 çevrim içi öğretimdeki bu önemli rolüne rağmen pandemi öncesi çevrim içi öğretimde ebeveyn katılımı çok az çalışmada ele alınmıştır (Martin vd., 2023). Pandemi sırasında öğrencilerin, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve eğitimin diğer paydaşlarının katılımıyla yapılan çalışmalar pandemi sonrası bu eğitim düzeylerinde yapılacak çevrim içi öğretim için ilgili alanyazına katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda, mevcut araştırma ile öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin lise öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarındaki rolü incelenmiştir. Bu kapsamda öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğundaki rolleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

- 1- Lise öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?
- 2- Lise öğrencilerinin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları ne düzeydedir?
- 3- Lise öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ile anne ve babaları tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları arasındaki ilişki nedir?
- 4- Lise öğrencilerinin öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algılarının hazırbulunuşluk seviyelerini yordama düzeyi nedir?

## 1.1. Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın kuramsal çerçevesini Deci ve Ryan (2008) tarafından ortaya konulan öz belirleme kuramı oluşturmaktadır. Öz belirleme kuramı davranışların düzenlenmesi ile içsel ve dışsal motivasyon ve kaynaklarını ele alan geniş bir kuramdır (Ryan & Deci, 2012). Öz belirleme kuramı; motivasyon ve başarıda temel düzeyde rol oynayan üç ihtiyaca (özerklik, yeterlik ve ilişki) ve bu üç ihtiyacı etkileyen sosyal durumları açıklamaktadır (Deci & Ryan, 2008). Bu kurama göre; ebeveynlerin sunduğu özerklik desteğinin, motivasyona, psikolojik iyi oluşa ve akademik çıktılara olumlu katkıları olacağı varsayılmaktadır (Vasquez vd., 2016). Vasquez vd. (2016) tarafından yapılan bir meta analiz araştırması, ebeveynler tarafından sunulan özerklik desteğinin akademik başarıya, motivasyona, psikolojik sağlığa, algılanan yeterliklere, okula bağlılığa ve okula yönelik olumlu tutuma katkı sunduğunu göstermiştir. İlgili kurama göre ebeveyn baskısı olumsuz etkiler oluştururken, ebeveynlerin özerklik desteği psikolojik ve akademik açılarından olumlu katkılar sunmaktadır (Joussemet vd., 2008). Bu kuramsal açıdan, anne ve babanın öğrenmeye yönelik özerklik desteğinin, motivasyon, öz-yeterlik ve özerklik gibi boyutları da içeren çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğa olumlu katkılar sunacağı kabul edilmiştir.

## 1.2. Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteği

Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği, öğrencilerin akademik başarısını artırmayı hedefleyen anne-baba ve çocuk etkileşimini kapsamaktadır (Rogers vd., 2009). K12 seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin okul başarısını artırmada ebeveyn katılımının önemli düzeyde etkileri vardır (Hill & Tyson, 2009). Ebeveyn katılımının niteliği ve niceliği sınıf düzeyine göre değişim göstermektedir (Green vd., 2007). Bu değişim uygulanan müfredat ve öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarındaki değişimlerden kaynaklanmaktadır (Rogers vd., 2018). Ebeveynlerin öğrenmeye yönelik katılımlarının, öğrencilerin öğrenmeleri için içsel motivasyonlarını artırarak akademik başarılarını geliştirdiği görülmüştür (Pomerantz vd., 2007). Benzer şekilde, lise öğrencilerinin de çevrim içi uzaktan öğretim için gerekli yeterliklere ve özerk çalışma becerilerine sahip olmaları için ebeveyn desteğine ihtiyaç duyabilecekleri düşünülmektedir.

Pandemi öncesi dönemde ebeveyn katılımı ve desteği yüz yüze öğretim ortamlarında incelenirken pandemiyle birlikte çevrim içi öğretim ortamları için de incelenmiştir. Pandemi dönemi çevrim içi öğretimde ebeveynler çeşitli zorluklar yaşasalar da (Misirli & Ergulec, 2021) kolaylaştırıcı, motive edici, danışman ve rehber gibi çeşitli rollerde katkı sunmuşlardır (Aziz vd., 2022). Bir başka çalışmaya göre (Bhamani vd., 2020), ebeveynler öğrencilerin çalışma programı oluşturmalarını destekleyerek daha üretken olmalarını sağlamışlardır. Ebeveynler ayrıca çocuklarının eğitimini takip etme, öğretme ve teknolojik destek etkinlikleriyle çevrim içi öğretime katılmışlardır (Sonnenschein vd., 2021). Türkiye bağlamında yapılan bir araştırma ise ebeveynlerin bireysel destek, daha çok alıştırma yapma ve daha çok çalışma konularında destek sunduğunu ortaya koymuştur (Demir & Yıldızlı, 2022).

Pandemi döneminde çevrim içi öğrenmeye yönelik yapılan çalışmalar ebeveyn katılımı ve desteğinin hem psikolojik sorunları azalttığı hem de öğrencilerin akademik gelişimine katkı sunduğunu göstermiştir. Örneğin, Ding ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan bir çalışma, ebeveyn katılımının öğrencilerin yaşadığı psikolojik sorunları azalttığını ortaya koymuştur. Diğer yandan, Türkiye bağlamında yapılan bir çalışmada çevrim içi öğrenme ile ebeveynlerin çocuklarının eğitimine ilişkin farkındalıklarının arttığı raporlanmıştır (Demir & Gologlu Demir, 2021). Bununla birlikte özellikle daha alt yaş gruplarında ve daha az özerk olan öğrencilerin daha çok ebeveyn katılımına ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir (Ribeiro vd., 2021). Lawrence ve Fakuade (2021) ise ebeveyn katılımının ergenlik çağındaki öğrencilerin çevrim içi öğrenme bağlılıklarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varmışlardır. Diğer pek çok araştırma ebeveyn katılımı veya tutumlarının öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye katılımlarını kolaylaştırdığı sonucuna varmıştır (Kurt vd., 2022; Tan vd., 2022; Yang vd., 2022). Daha spesifik olarak, Tan ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveyn desteğinin öğrencilerin daha yüksek çevrim içi öz yeterlik, dijital beceriler, bilişsel ve duyuşsal düzenleme kazandırdığı ortaya konulurken, okuldan geri kalma

konusundaki kaygılarını ise azalttığı belirlenmiştir. Düşük ebeveyn katılımı ise öğrencilerin öğrenme süreci üzerinde olumsuz etkilere neden olmuştur (Huck & Zhang, 2021). Bu araştırma kapsamında incelenen bu çalışmalar çevrim içi öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin öğrencilerin yeterlikleri, akademik başarısı ve psikolojik iyi oluşu için önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

### 1.3. Çevrim içi öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk

Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk öğrencilerin çevrim içi ortamlara dayalı öğrenme etkinliklerine aktif katılımı için gerekli olan yeterlikler olarak tanımlanabilir. Hung vd. (2010) çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu beş boyutta tanımlamıştır: (1) “öz-yönelimli öğrenme”, (2) “öğrenme için motivasyon”, (3) “bilgisayar/internet öz-yeterliği”, (4) “öğrenen kontrolü” ve (5) “çevrim içi iletişim öz-yeterliği”. Bu araştırma kapsamında ilgili alanyazında geniş kabul gören Hung ve arkadaşlarının (2010) ortaya koymuş olduğu bu hazırbulunuşluk çerçevesi temel alınmıştır.

Pandemi döneminde çevrim içi eğitimin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesine yönelik ilk kaygılardan biri erişim olanaklarıyken; diğer bir kaygı da öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri olmuştur (Kara, 2022). Bu nedenle, öğrencilerin çevrim içi öğrenme için gerekli yeterliklere sahip olup olmadıkları ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan biri olan Chung ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, yükseköğretim öğrencilerinin pandemi döneminde çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluklarının genel olarak yeterli olduğu ve katılımcı öğrencilerin yarısından fazlasının gelecekte bir seçenek olarak çevrim içi öğrenmeye devam etme eğiliminde oldukları ortaya konulmuştur. Bununla birlikte çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu öğrencilerin başarılarını etkileyen temel etkenlerden biri olarak görülmektedir. Örneğin, Wei ve Chou (2020) hazırbulunuşluk boyutu olan bilgisayar/internet öz yeterliğinin ve öğrenme motivasyonunun öğrencilerin çevrim içi tartışma puanları ve memnuniyetleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar da çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğun öğrenme başarısındaki rolünü ortaya koymuştur. Hergüner ve arkadaşları (2020) yaptıkları araştırmada yükseköğretim öğrencilerinin çevrim içi öğrenme tutumları ile çevrim içi öğrenme hazırbulunuşlukları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ve çevrim içi öğrenme tutumlarının çevrim içi öğrenme hazırbulunuşlukları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kara (2022) pandemi döneminde yaptığı araştırmasında hazırbulunuşluk boyutları olan dijital okuryazarlık, motivasyon ve öz yönelimli öğrenmenin çevrim içi öğrenci bağlılığını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Pandemi döneminde yapılan bir diğer araştırmada, Dikbas Torun (2020) çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunun öğrenme başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Pandemi döneminde çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ile ilgili yapılan araştırmalar daha çok yükseköğretim öğrencileriyle yapılmış ve hazırbulunuşluğun sonuçları incelenmiştir. Bu nedenle pandemi sonrası K12 düzeyinde çevrim içi öğretimin sürdürülebilirliği için bu düzeyde de hazırbulunuşluk çalışmalarına ihtiyaç vardır. Bu durumu esas alarak, bu çalışmada öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarındaki rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada lise düzeyindeki öğrencilerin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunda öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin rolünü incelemek için ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Mevcut bir durumu değiştirmeden veya manipüle etmeden ortaya koymayı amaçlayan ilişki tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında meydana gelen değişimin varlığını veya derecesini ortaya koymak için kullanılan bir yöntemdir (Karasar, 2015). Bu tanıma uygun şekilde, mevcut araştırmada öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği ile çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu boyutları arasındaki mevcut ilişkiler incelenmiştir.



## 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma, 2020-2021 akademik yılında bir ilde çevrim içi öğretime katılan lise düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar farklı lise türlerinde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan 868 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 599'u (%69) kız öğrencilerden, 269'u ise (%31) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya 14 yaşında 165 (%19,01), 15 yaşında 210 (%24,19), 16 yaşında 220 (%25,35), 17 yaşında 194 (%22,35) ve 18 yaşında 79 (%9,10) lise öğrencisi katılmıştır. Ayrıca, 9. sınıftan 286 (%32,95), 10. sınıftan 224 (%25,81), 11. sınıftan 221 (%25,46) ve 12. sınıftan 137 (%15,78) öğrenci çalışmaya katılmıştır.

Araştırma kapsamında öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin rolünün incelenmesi amaçlandığından, katılımcı öğrencilerin ebeveynlerine ilişkin demografik özellikler de belirlenmiştir. Katılımcıların anne eğitim düzeyine yönelik demografik özellikleri incelendiğinde yükseköğretim mezunu olanların 193 (22,24%) ve ilk-orta öğretim mezunu olanların 675 (77,76%) olduğu görülmüştür. Katılımcıların baba eğitim düzeyine yönelik demografik özellikleri incelendiğinde yükseköğretim mezunu olanların 323 (37,21%) ve ilk-orta öğretim mezunu olanların 545 (62,79%) olduğu gözlemlenmiştir. Hem anne hem de baba açısından incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri daha çok ilk ve orta öğretim düzeyindedir.

## 2.3. Veri toplama araçları

*Çevrim içi Öğrenmeye yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği:* Hung ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilmiş ve Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından Türkçe diline uyarlanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeği beş faktörden oluşmaktadır: (1) "bilgisayar/internet öz-yeterliği", (2) "öz-yönelimli öğrenme", (3) "öğrenen kontrolü", (4) "öğrenme için motivasyon" ve (5) "çevrim içi iletişim öz yeterliği". Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından ölçekte yer alan faktörlerin Cronbach Alpha değerleri bilgisayar/internet öz yeterliği için .92, öz yönelimli öğrenme için .84, öğrenen kontrolü için .85, öğrenme motivasyonu için .80 ve çevrim içi iletişim öz yeterliği için .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde olup; "1-Kesinlikle Katılmıyorum" ve "5-Kesinlikle Katılıyorum" olarak derecelendirilmiştir. Çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeği üniversite düzeyindeki öğrencilerin katılımıyla geliştirildiğinden, lise öğrencileri için de geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Ölçme aracının yapı geçerliliği için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ile elde edilen standardize edilmiş yol şeması, maddelerin faktör yüklerinin .42 ile .79 arasında değiştiğini göstermiştir. Bu yükler Stevens (2012) tarafından eşik kriter olarak önerilen .40'tan büyüktür. Ayrıca, DFA sonuçlarına göre uyum endeksleri şu şekilde elde edilmiştir:  $\chi^2/df=4.88$ ,  $RMSA=.06$ ,  $SRMR=.05$ ,  $AGFI=.90$ ,  $NNFI(TLI)=.88$ ,  $CFI=.92$ . Elde edilen bu değerler Hu ve Bentler (1999) tarafından önerilen eşik değerler esas alındığında model uyumununun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçek faktörlerinin iç tutarlılığı için Cronbach Alpha değerleri incelenmiş ve "bilgisayar/internet öz yeterliği" için .78, "öz yönelimli öğrenme" için .73, "öğrenen kontrolü" için .69, "öğrenme için motivasyon" için .71 ve "çevrim içi iletişim öz yeterliği" için .78 olarak hesaplanmıştır. Field'a (2009) göre .70'den büyük değerler kabul edilebilirken .60-.70 aralığındaki değerler ise sorgulanabilir. Öğrenen kontrolü için elde edilen değer hem .70'e yakın olması nedeniyle hem de madde sayısının az olması nedeniyle kabul edilebilir düzeydedir. Madde ayırt ediciliğine yönelik alt %27'lik ve üst %27'lik grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için bağımsız gruplu t-testi yapılmıştır. Alt-üst %27'lik gruplar arasındaki puanlar için istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiş ( $t(466)=-45.14$ ,  $p<.05$ ) ve ölçeğin ayırt edici olduğu gözlemlenmiştir. Ölçekte yer alan her bir madde için de alt %27 ve üst %27'lik gruplar için bağımsız gruplu t-testi yapılmış ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya konulmuştur. Sonuç olarak çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeğinin



lise düzeyindeki öğrenciler için de yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu ve çalışmanın amacına uygun olarak kullanılabilmesi sonucuna varılmıştır.

*Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteği Ölçeği*: Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeği anne ve baba formları Rogers ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilmiş ve gerekli geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Her bir ölçek “ebeveyn kontrolü” ve “öğrenmeye yönelik özerklik desteği” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırmanın amacına uygun olduğundan sadece öğrenmeye yönelik özerklik desteği boyutu uyarlanarak çalışma kapsamında kullanılmıştır. Rogers ve arkadaşlarının (2018) elde ettiği Cronbach Alpha değerleri anne formu için .90, baba formu için .87’dir.

Söz konusu ölçek bir İngiliz dili eğitimcisi tarafından Türkçe diline çevrilmiştir. Türkçe diline çevrilen maddelerin uygunluğuna ilişkin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında bir uzman ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanından iki uzmandan dönütler alınmıştır. Gerekli düzenlemeler bu dönütlere göre yapılmıştır. Türkçe diline çevrilen form başka bir İngiliz Dili eğitimcisi tarafından tekrar İngilizce diline çevrilmiş ve orijinal form ile Türkçe dilinden çevrilen form anlam açısından karşılaştırılmış ve dil eşdeğerliği sağlanmıştır. Ölçme araçlarının yapı geçerliğini test etmek için anne ve baba formları için iki ayrı DFA yapılmıştır. Anne formu için DFA ile oluşturulan standardize edilmiş yol şeması, faktör yüklerinin .58 ile .77 arasında değiştiğini, baba formu için ise .61 ile .80 arasında değiştiğini ortaya koymuştur. Bu faktör yüklerinin her biri Stevens (2012) tarafından önerilen .40 eşik kriterinden büyük olduğundan model uyumu için kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir. DFA bulgularına göre anne formu için uyum indeksleri şu şekilde elde edilmiştir:  $\chi^2/df=2.52$ , RMSA=.04, SRMR=.02, AGFI=.97, NNFI (TLI)=.98, CFI=.99. Baba formu için elde edilen uyum indeksleri ise şu şekildedir:  $\chi^2/df=4.50$ , RMSEA=.07, SRMR=.02, AGFI=.95, NNFI (TLI)=.96, CFI=.97. Elde edilen uyum indeksleri Hu ve Bentler (1999) tarafından önerilen eşik değerlere göre yeterli model uyumu göstermektedir. Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeğinin anne formu için elde edilen Cronbach Alpha değeri .86, baba formuna için elde edilen Cronbach Alpha değeri ise .88’dir. Field’a (2009) göre .70’den büyük oldukları için bu değerler ölçek için yüksek düzeyde tutarlılığa işaret etmektedir. Ölçekten elde edilen puanlara yönelik oluşturulmuş alt %27’lik ve üst %27’lik grupların ölçek ve madde ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin bağımsız gruplu t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre hem anne [ $t(267.14)=-51.67, p<.05$ ] hem de baba [ $t(272.55)=-54.25, p<.05$ .] formunda üst ve alt grupların puanlarının anlamlı şekilde farklı olduğu görülmüştür. Anne ve baba formlarındaki her bir madde için yapılan bağımsız gruplu t-testi bulguları da benzer şekilde alt ve üst gruplar arasında anlamlı farklar göstermiştir. Bu sonuçlar hem anne hem de baba formunun ayırt edici olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeğinin anne ve baba formlarının bu araştırma kapsamında yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu ve bu çalışmanın amacına uygun şekilde kullanılabilmesi sonucuna varılmıştır.

#### 2.4. Veri Toplama Süreci ve Verilerin analizi

Araştırmanın verileri dijital ortamda hazırlanan bir form ile 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde çevrim içi olarak toplanmıştır. İlgili formun açıklama kısmında araştırmanın amacı belirtilmiş ve katılımlarının tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca bu bölümde gerektiğinde ilgili araştırmanın sonuçlarına ilişkin araştırmacılardan bilgi alabilmeleri için gerekli iletişim bilgileri bu form üzerinde belirtilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık dört haftada tamamlanmıştır.

Betimsel analizlerden elde edilen bulgularla araştırmanın ilk iki araştırma sorusu yanıtlanmıştır. Parametrik testlerin varsayımlarının sağlanmasına ilişkin bulgular elde edildikten sonra diğer araştırma sorularını yanıtlamak için Pearson Korelasyonu ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır.

#### 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

## Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.01.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-30640013-108.01-2724

## 3. BULGULAR

Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 1'de sunulmuştur. Katılımcı öğrencilerin en yüksek ortalama puanı öğrenme motivasyonu ( $\bar{X}=3.76$ ,  $SS=.69$ ) için elde edilirken; bunu bilgisayar/internet öz yeterliği ( $\bar{X}=3.73$ ,  $SS=.80$ ) ve çevrim içi iletişim öz yeterliği ( $\bar{X}=3.72$ ,  $SS=.87$ ) faktörleri takip etmiştir. En düşük ortalama puan öğrenen kontrolü ( $\bar{X}=3.35$ ,  $SS=.66$ ) için elde edilirken, bunu öz yönelimli öğrenme ( $\bar{X}=3.70$ ,  $SS=.66$ ) faktörü takip etmiştir.

**Tablo 1.**

*Çevrim içi Öğrenme Hazırbulunuşluğuna İlişkin Betimsel Bulgular*

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Bilgisayar/internet öz yeterliği	868	3.73	.80	-.60	.48
Öz yönelimli öğrenme	868	3.70	.66	-.56	.76
Öğrenen kontrolü	868	3.35	.83	-.28	-.08
Öğrenme için motivasyon	868	3.76	.69	-.50	.92
Çevrim içi iletişim öz yeterliği	868	3.72	.87	-.62	.29

Katılımcıların öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algıları için elde edilen ortalama puanları, standart sapma değerleri, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir. Tablo 2'ye göre katılımcı öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan anne desteği için elde edilen ortalama puanın ( $\bar{X}=4.18$ ,  $SS=.63$ ), öğrenmeye yönelik algılanan baba desteği için elde edilen ortalama puanlarından ( $\bar{X}=4.09$ ,  $SS=.69$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği puanları incelendiğinde bu puanların ortalamasının üzerinde olduğu ve algılanan destek düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 2.**

*Öğrenmeye Yönelik Anne ve Baba Desteğine İlişkin Betimsel Bulgular*

Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenmeye yönelik anne desteği	868	4.18	.63	-.78	.30
Öğrenmeye yönelik baba desteği	868	4.09	.69	-.76	.12

## Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteğinin Çevrim içi Öğrenme Hazırbulunuşluğundaki Rolü

Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği ile çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyonu analizi yapılmıştır. Çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan boyutların ortalama puanları ile öğrenmeye yönelik algılanan anne ve baba desteği ortalama puanları arasındaki korelasyon değerleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.

*Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteği ve Çevrim İçi Öğrenme Hazırbulunuşluğu Arasındaki İlişki*

	Öğrenmeye yönelik anne desteği (r)	Öğrenmeye yönelik baba desteği (r)
Bilgisayar/internet öz yeterliği	.20*	.24*
Öz yönelimli öğrenme	.39*	.33*
Öğrenen kontrolü	.28*	.27*
Öğrenme için motivasyon	.31*	.31*
Çevrim içi iletişim öz yeterliği	.19*	.22*

\* $p < .01$

Pearson Korelasyonu analizinden elde edilen değerler 0-.30 aralığında ise zayıf, .30-.70 aralığında ise orta ve .70-1.00 aralığı arasında ise yüksek düzeyde ilişkili olarak kabul edilebilir (Büyüköztürk vd., 2018). Tablo 3'e göre katılımcı öğrencilerin öğrenmeye yönelik anne desteği ile çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu faktörleri arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Öğrenmeye yönelik anne desteği ile en yüksek korelasyon öğrenme için motivasyon ( $r=.31$ ,  $p < .01$ ) faktörüdür. En düşük korelasyon ise çevrim içi iletişim öz yeterliği için gözlemlenmiştir ( $r=.19$ ,  $p < .01$ ). Öğrenmeye yönelik baba desteği ile çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu faktörleri arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. Öğrenmeye yönelik baba desteği ile en yüksek korelasyon öz yönelimli öğrenme arasındadır ( $r=.33$ ,  $p < .01$ ). En düşük korelasyon ise baba desteği ile çevrim içi iletişim öz yeterliği arasında gözlemlenmiştir ( $r=.22$ ,  $p < .01$ ).

Katılımcı öğrencilerin öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algılarının çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarını yordama düzeylerini tespit etmek için çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Bilgisayar/internet öz yeterliği için yapılan doğrusal regresyon analizi bulgularının yer aldığı Tablo 4'e göre, regresyon modelinin bütününün anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $F(2,865)=27.05$ ,  $p < .05$ ). Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin öğrencilerin bilgisayar/internet öz yeterliğinin toplam varyansının yaklaşık %5'ini açıkladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik baba desteği algılarının ( $\beta=.19$ ,  $p < .05$ ) istatistiki olarak anlamlı şekilde bir yordayıcı olduğu görülürken; öğrenmeye yönelik anne desteği algılarının ( $\beta=.05$ ,  $p > .05$ ) ise istatistiki olarak anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.

*Öğrenmeye Yönelik Anne ve Baba Desteğinin Bilgisayar/İnternet Öz Yeterliğini Yordama Düzeyleri*

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	2.50	.18	-	13.88	.00
Öğrenmeye yönelik anne desteği	.07	.06	.05	1.13	.25
Öğrenmeye yönelik baba desteği	.22	.06	.19	3.77	.00

$R^2=.05$

Öz yönelimli öğrenme için yapılan doğrusal regresyon analizinin bulgularının yer aldığı Tablo 5'e göre regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ( $F(2,865)=81.88$ ,  $p < .05$ ). Katılımcı öğrencilerin öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği algılarının, öz yönelimli öğrenme algılarının toplam varyansının yaklaşık %15'ini açıkladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik anne desteği algıları ( $\beta=.34$ ,  $p < .05$ ) istatistiki olarak anlamlı bir yordayıcıyken; öğrenmeye yönelik baba desteği algılarının ( $\beta=.07$ ,  $p > .05$ ) ise istatistiki olarak anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

**Tablo 5.**

*Öğrenmeye Yönelik Anne ve Baba Desteğinin Öz Yönelimli Öğrenmeyi Yordama Düzeyleri*

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	1.92	.14	-	13.58	.00
Öğrenmeye yönelik anne desteği	.36	.05	.34	7.00	.00
Öğrenmeye yönelik baba desteği	.06	.04	.07	1.46	.14

$R^2=.15$

Öğrenen kontrolü için yapılan doğrusal regresyon analizinin bulguları Tablo 6'da gösterilmiştir. Bu bulgulara göre regresyon modeli istatistiki olarak anlamlıdır ( $F(2,865)=41.89, p<.05$ ). Öğrencilerin ebeveyn desteği algılarının öğrenen kontrolü algılarının toplam varyansının yaklaşık %8'ini açıkladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik anne desteği algılarının ( $\beta=.19, p<.05$ ) ve baba desteği algılarının ( $\beta=.12, p<.05$ ) öğrenen kontrolünün anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin öğrenme için motivasyon değişkenini yordama düzeyine yönelik yapılan doğrusal regresyon analizinin bulguları Tablo 7'de sunulmuştur. Bu bulgulara göre regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F(2,865)=55.02, p<.05$ ). Katılımcıların öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği algılarının, öğrenme için motivasyon algılarının toplam varyansının yaklaşık %11'ini açıkladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik anne desteği ( $\beta=.18, p<.05$ ) ve baba desteği algılarının ( $\beta=.17, p<.05$ ) öğrenme için motivasyonun anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 6.**

*Öğrenmeye Yönelik Anne ve Baba Desteğinin Öğrenen Kontrolünü Yordama Düzeyleri*

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	1.68	.18	-	9.12	.00
Öğrenmeye yönelik anne desteği	.25	.06	.19	3.82	.00
Öğrenmeye yönelik baba desteği	.14	.06	.12	2.38	.01

$R^2=.08$

**Tablo 7.**

*Öğrenmeye Yönelik Anne ve Baba Desteğinin Öğrenme İçin Motivasyonu Yordama Düzeyleri*

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	2.20	.15	-	14.63	.00
Öğrenmeye yönelik anne desteği	.20	.05	.18	3.74	.00
Öğrenmeye yönelik baba desteği	.17	.05	.17	3.39	.00

$R^2=.11$

Son olarak çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğun boyutlarından biri olan çevrim içi iletişim öz yeterliğinin yordama düzeyine yönelik yapılan doğrusal regresyon analizinin bulguları Tablo 8'de sunulmuş ve regresyon modelinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $F(2,865)=23.20, p<.05$ ). Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği değişkenlerinin öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterliği algılarının toplam varyansının yaklaşık %4'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların öğrenmeye yönelik baba desteği algıları ( $\beta=.17, p<.05$ ) istatistiki olarak anlamlı bir yordayıcıyken; öğrenmeye yönelik anne desteği algılarının ( $\beta=.06, p>.05$ ) ise istatistiki olarak anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8.

*Öğrenmeye Yönelik Anne ve Baba Desteğinin Çevrim İçi İletişim Öz Yeterliliğini Yordama Düzeyleri*

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	2.45	.19	-	12.48	.00
Öğrenmeye yönelik anne desteği	.09	.07	.06	1.29	.19
Öğrenmeye yönelik baba desteği	.21	.06	.17	3.28	.00

R<sup>2</sup>=.05

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı lise düzeyindeki öğrencilerinin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunda öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin rolünün incelenmesidir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın ilk sonucuna göre; katılımcı öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. İlgili alanyazında yükseköğretim düzeyinde yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular da bu araştırmanın bulgularına benzerdir. Örneğin, Dorsah (2021) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında katılımcıların çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer bir çalışmada Ates-Cobanoglu ve Cobanoglu (2021) öğretmen adaylarıyla çalışma yapmış ve katılımcıların çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin iyi düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmanın katılımcıları olan lise öğrencilerinin, çevrim içi öğrenme deneyimlerinin sınırlı olmasına rağmen çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluklarının göreceli olarak yüksek olmasının sebebi çevrim içi dijital araçları yoğun şekilde hem eğitimsel hem de eğitim dışı amaçlarla kullanmaları olabilir. Buna yönelik, pandemi öncesi de eğitim amaçlı Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) kullanılması, eğitim dışı amaçlarla da sosyal ağlar, mobil uygulamalar ve diğer çevrim içi araçları yoğun şekilde kullanmaları gösterilebilir.

Bu araştırmanın ikinci bulgusu ile katılımcı öğrencilerin öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algılarının göreceli olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi döneminde yapılan pek çok araştırma da bu bulguya benzer şekilde ebeveynlerin çeşitli biçimlerde bu dönemde çocuklarına çevrim içi öğrenmeye yönelik destekler sunduğunu göstermektedir (Demir & Yıldızlı, 2022; Lawrence & Fakuade, 2021; Ribeiro vd., 2021). Benzer bağlamda yapılan bir araştırma da pandemi döneminde ebeveynlerin çocuklarının eğitimine yönelik farkındalıklarının arttığını göstermiştir (Demir & Gologlu Demir, 2021). Bu çalışmada ayrıca öğrenmeye yönelik anne desteği algısının baba desteği algısına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Anne desteğinin daha yüksek olmasının bir sebebi kültürel özellikler nedeniyle annelerin çocuklarının eğitimlerine daha geniş zaman ayırmaları olabilir.

Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algıları ile çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algıları ile hazırbulunuşluk boyutları arasında düşük ve orta düzeyde pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen regresyon bulguları ile öğrencilerin öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algılarının çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu boyutlarını yordama düzeyleri ortaya konulmuştur. Buna yönelik ilk bulguya göre; öğrencilerin öğrenmeye yönelik baba desteği algılarının bilgisayar/internet ve iletişim öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordamasıdır. Ancak, öğrenmeye yönelik anne desteği algılarının bilgisayar/internet ve iletişim öz yeterliğinin bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre öğrenmeye yönelik baba desteği arttıkça katılımcı öğrencilerin hem bilgisayar/internet hem de iletişim öz yeterlikleri artmaktadır. Sonnenschein ve arkadaşları (2021) ebeveynlerin çocuklarına sunduğu desteklerden birinin de teknoloji desteği etkinlikleri olduğunu belirtmiştir. Chiu (2022) pandemi döneminde yaptığı araştırmasında dijital destek stratejilerinin öğrencilerin algılanan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarını daha iyi karşıladığını ortaya koymuştur. Bu bakımdan, öğrenmeye yönelik baba desteğinin anne desteğine göre daha çok dijital destek stratejilerinden oluştuğu söylenebilir. Bu bulgu ayrıca ebeveynlerin dijital teknolojilerin kullanımı konusunda sorunlar yaşadığı da düşünüldüğüne



(Demir & Yıldızlı, 2022), Öçal ve arkadaşları (2021) tarafından ebeveynlerin ve öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda desteklenmesi önerisini de doğrulamaktadır.

Diğer yandan öz yönelimli öğrenme ise sadece öğrenmeye yönelik anne desteği algısı tarafından yordanmakta ve öğrenmeye yönelik anne desteği arttıkça katılımcı öğrencilerin öz yönelimli öğrenme düzeyleri de gelişmektedir. Pandemi döneminde yapılan araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarına öğrenme ortamı hazırlama (Kurt vd., 2022), çalışma programı hazırlama (Bhamani vd., 2020), izleme ve öğretme (Sonnenschein vd., 2021) ve çalışma stratejileri belirleme (Demir & Yıldızlı, 2022) gibi konularda destekler sunduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu dönemde ebeveynler tarafında çocuklarının hem öz düzenleme becerilerinin hem de dijital sosyalleşmelerinin arttığı ifade edilmiştir (Misirli & Ergulec, 2021). Bu çalışmanın bulguları öğrencilere bu tür desteklerin daha çok anne tarafından sunulduğunu göstermektedir. Özetle bu bulgulara göre, öğrenmeye yönelik baba desteği öğrencilerin bilgisayar/internet ve iletişim öz yeterlikleri için kritik bir unsur iken, öğrenmeye yönelik anne desteği öğrencilerin öz yönelimli öğrenmeleri için kritik bir unsurdur.

Son olarak, öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin öğrencilerin hem öğrenen kontrolünü hem de öğrenme motivasyonlarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda her iki ebeveyn desteğinin de hem öğrenen kontrolü hem de motivasyon için kritik değişkenler olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Aziz ve arkadaşları (2022) pandemi dönemi çevrim içi öğretimde ebeveynlerin kolaylaştırıcı, danışman ve rehber rollerinin yanı sıra motive edici rollerinin de olduğunu belirtmiştir. Öz belirleme kuramı perspektifinden de ebeveynlerin özerklik desteğinin motivasyona ve akademik çıktılara olumlu katkıları vurgulanmaktadır (Vasquez vd., 2016). Bu bulgular her iki ebeveyn tarafından sunulan öğrenmeye yönelik desteğin motive edici ve öğrenen kontrolünü geliştirici olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklara bağlı olarak gelecek çalışmalara da ihtiyaç vardır. Her ne kadar geniş bir katılımcı sayısına ulaşılmış olsa da mevcut araştırmanın katılımcılarına uygun örnekleme stratejisi ile ulaşılmış, sadece bir ilde yer alan liselerdeki öğrencilerin katılımlarıyla çalışma yapılmış ve katılımcıların çoğunluğunu kız öğrenciler oluşturmuştur. Elde edilen bulguların genellenebilirliğinin artırılması için bu çalışma benzer veya farklı eğitim seviyelerinden öğrencilerin katılımıyla tekrar yapılabilir. Buna ek olarak, bu çalışma sadece lise öğrencilerinin katılımıyla yapılmıştır. Ancak, pandemi döneminde çevrim içi uzaktan öğretim diğer eğitim kademelerinde de uygulanmıştır. Özellikle ebeveyn rehberliğinin eğitim kademelerine göre farklılaştığı göz önünde bulundurulduğunda (Aziz vd., 2022), ilk ve ortaöğretim seviyesinde öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin çevrim içi öğrenmede daha da önemli rol oynayacağı öngörülebilir. Bu nedenle, benzer çalışmalar bu öğrenim seviyelerinde de yapılabilir. Mevcut çalışmada sadece öğrencilerin öğrenmeye yönelik anne ve baba destek algıları ele alınmıştır. Ebeveynlerin de katılımıyla gelecek araştırmalarda bu araştırma problemiyle ilgili ebeveynler perspektifinden daha derinlemesine ve ayrıntılı sonuçlara ulaşılabilir.

Bu çalışmayla öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin, öğrencilerin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunun önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur. Bu anlamda, pandemi sonrası hibrit veya çevrim içi öğrenme süreçlerinin sürdürülebilirliği için ebeveynlerin destekleyici katılımını artıracak uygulamalar yapılabilir. Bu uygulamalar, ebeveynlere yönelik hazırlanan eğitim programları veya diğer rehberlik etkinlikleriyle sağlanabilir. Mevcut çalışmanın bulgularına göre öğrenmeye yönelik anne ve baba tarafından sunulan desteklerin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını farklı şekilde yordadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre hem anne hem de babanın çocuklarının çevrim içi öğrenme süreçlerine yönelik destek sağlamaları konusunda her iki ebeveynye yönelik farklılaştırılmış rehberlik ve destek uygulamaları yapılabilir.



## Kaynakça/References

- Ates-Cobanoğlu, A., & Cobanoğlu, I. (2021). Do Turkish student teachers feel ready for online learning in post-covid times? A study of online learning readiness. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3), 270-280.
- Aziz, A., Saddhono, K., & Setyawan, B. W. (2022). A parental guidance patterns in the online learning process during the COVID-19 pandemic: Case study in Indonesian school. *Heliyon*, 8(12), 1-8.
- Bhamani, S., Makhdoom, A. Z., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S., & Ahmed, D. (2020). Home learning in times of COVID: Experiences of parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9-26.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chiu, T. K. (2022). Applying the Self-Determination Theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 14-30.
- Chung, E., Noor, N. M., & Mathew, V. N. (2020). Are you ready? An assessment of online learning readiness among university students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(1), 301-317.
- Chung, E., Subramaniam, G., & Dass, L. C. (2020). Online learning readiness among university students in Malaysia amidst COVID-19. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 46-58.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416– 436). Sage Publications Ltd.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185.
- Demir, E. & Gologlu Demir, C. (2021). Investigation of parents' opinions about distance education during the COVID-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(2) , 42-57.
- Demir, M. R., & Yildizli, H. (2022). Educational processes and learning at home during COVID-19: Parents' experiences with distance education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(3), 1-20.
- Dikbas Torun, E. (2020). Online distance learning in higher education: E-learning readiness as a predictor of academic achievement. *Open Praxis*, 12(2), 191–208.
- Ding, F., Jia, Y., Xiong, X., Chen, P., Xiong, S., & Cheng, G. (2022). The protective role of parental involvement at home in negative psychological outcomes among Chinese adolescents during the COVID-19 epidemic. *Journal of Affective Disorders*, 308, 123-129.
- Dorsah, P. (2021). Pre-service teachers' readiness for emergency remote learning in the wake of COVID-19. *European Journal of STEM Education*, 6(1), 1-12.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2017). Parental autonomy support, community feeling and student expectations as contributors to later achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 37(3), 261-271.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- Hergüner, G., Son, S. B., Hergüner Son, S., & Dönmez, A. (2020). The effect of online learning attitudes of university students on their online learning readiness. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(4), 102-110.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

- Huck, C., & Zhang, J. (2021). Effects of the COVID-19 pandemic on K-12 education: A systematic literature review. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 24(1), 53-84.
- Hung, M., Chou, C., Chen, C., & Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55, 1080-1090.
- Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 194-200.
- Kara, M. (2022). Revisiting online learner engagement: Exploring the role of learner characteristics in an emergency period. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 236-252.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kurt, G., Atay, D., & Öztürk, H. A. (2022). Student engagement in K12 online education during the pandemic: The case of Turkey. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 31-47.
- Lawrence, K. C., & Fakuade, O. V. (2021). Parental involvement, learning participation and online learning commitment of adolescent learners during the COVID-19 lockdown. *Research in Learning Technology*, 29, 1-16.
- Leonard, J. (2013). Maximizing college readiness for all through parental support. *School Community Journal*, 23(1), 183-202.
- Martin, F., Bacak, J., Polly, D., & Dymes, L. (2023). A systematic review of research on K12 online teaching and learning: Comparison of research from two decades 2000 to 2019. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(3), 190-209.
- Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6699-6718.
- Öçal, T., Halmatov, M., & Ata, S. (2021). Distance education in COVID-19 pandemic: An evaluation of parent's, child's and teacher's competences. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6901-6921.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373-410
- Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Silva, M. C. A. E., Carvalho, M., & Vital, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 11(6), 1-17.
- Rogers, M., Theule, J., Ryan, B., Adams, L., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: The mediating role of children's academic competence. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.
- Rogers, M. A., Hickey, A. J., Wiener, J., Heath, N., & Noble, R. (2018). Factor structure, reliability and validity of the parental support for learning scale: Adolescent short form (PSLS-AS). *Learning Environments Research*, 21(3), 423-431.
- Sonnenschein, S., Grossman, E. R., & Grossman, J. A. (2021). U.S. parents' reports of assisting their children with distance learning during Covid-19. *Education Sciences*, 11(9), 1-14.
- Stevens, J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (Fifth edition). New York (N.Y.): Routledge.
- Tan, C. Y., Pan, Q., Zhang, Y., Lan, M., & Law, N. (2022). Parental home monitoring and support and students' online learning and socioemotional well-being during COVID-19 school suspension in Hong Kong. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-17.
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A metaanalysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605-644.
- Wei, H. C., & Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: Do perceptions and readiness matter?. *Distance Education*, 41(1), 48-69.

- Yang, Y., Liu, K., Li, M., & Li, S. (2022). Students' affective engagement, parental involvement, and teacher support in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Evidence from a cross-sectional survey in China. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 148-164.
- Yurdugül, H., & Alsancak Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391-406.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

During the COVID-19 pandemic period, education at all levels moved to online environments and the educational activities in this period were called emergency remote teaching. One of the fundamental concerns in this period was learners' readiness for online learning, as well as access issues. Readiness for online learning can be defined as the learners' competencies to engage in online learning actively. The readiness factors covered in this study were "self-directed learning", "motivation for learning", "computer/Internet self-efficacy", "learner control", and "online communication self-efficacy" proposed by Hung et al. (2010). Considering these readiness factors, it could be argued that parents' support for learning would enhance high school students' readiness for online learning during the emergency remote teaching in the pandemic period based on the self-determination theory. Thus, the aim of this study is to investigate the role of parental (both mother and father) support for learning in high school students' readiness for online learning. The following research questions were sought to be answered: (1) What are the readiness levels of high school students for online learning? (2) What are the levels of parental support for learning as perceived by students? (3) What are the relationships between students' perceptions of parental support for learning and their readiness for online learning?, (4) How does parental support for learning predict students' readiness for online learning? The study was conducted based on the theoretical framework of the self-determination theory. The reviewed literature first indicated that parents' support during the pandemic period was critical for students' engagement in online learning and well-being. Besides, the studies investigating the readiness for online learning were mainly conducted with the participation of university students. For this reason, the current study would contribute to the relevant literature and the practices in the post-pandemic period by enlightening the role of parental support for learning in online or hybrid learning at the K12 educational levels.

### 2. METHOD

The research design employed in this study is the associational survey study. The study was conducted with the voluntary participation of 868 high school students who were continuing their education through online courses during the pandemic period. The majority of the participants were female students. The participant high school students were from diverse grade levels and age groups. The data were collected through the readiness for online learning scale and the mother and father forms of the parental support for learning scale. The validity and reliability of the used scales were satisfied in the present study. The data were collected during the spring term of the 2020-2021 academic year by distributing an online questionnaire. The collected data were analyzed through descriptive statistics, Pearson's Correlation, and multiple linear regression analyses to answer the proposed research questions.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND CONCLUSION

The descriptive findings first indicated that the highest mean score was obtained for students' motivation for learning, followed by computer and internet self-efficacy, and online communication self-efficacy. The least mean score was gathered for learner control, followed by self-directed learning. As for parental support, the perceived mother support for learning was revealed higher than the perceived father support for learning. The correlational findings first showed that the correlation coefficients between mother and father support for learning and the dimensions of readiness for online learning were positive, moderate, and significant. The findings from the regression analysis additionally revealed that the perceived father support for learning was the significant predictor of both computer and internet self-efficacy and online communication self-efficacy. The perceived mother support for learning was not a significant predictor of these readiness factors. This finding implies that as perceived father support for learning increases

students' readiness for computer and internet self-efficacy and online communication self-efficacy increases. On the other hand, students' self-directed learning is significantly predicted only by perceived mother support for learning. These findings imply that while father support for learning targets computer and internet self-efficacy and online communication self-efficacy, mother support for learning targets students' self-directed learning. Finally, both perceived mother and father support for learning predict learner control and motivation for learning as the readiness dimensions for online learning. This means that both of the parents provided support for the readiness factors of learner control and motivation for learning, and as their support increased, students' readiness also increased in this respect. The current study has methodological limitations as it only includes high school students in one province. Future studies might be conducted with the participation of students from diverse educational levels, and by collecting data from both of the parents. The main implication of the present study for practice is that interventions for parents are required for the sustainability of online learning in the post-pandemic online learning at K12 educational levels.



## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.01.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-30640013-108.01-2724

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu çalışma 2. yazar danışmanlığında yürütülen 1. yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bir bağlantı yoktur. Araştırmacılar herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmektedir.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2023, 23(4), 1774–1796 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1342046>

### Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarına Yönelik STEAM Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının STEAM Farkındalıklarının Belirlenmesi

Development of the STEAM Awareness Scale for Pre-Service Social Studies Teachers and Determination of the STEAM Awareness of Pre-Service Teachers

Kudret AYKIRI<sup>1</sup>, Ahmet EROL<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 12.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 26.10.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. Bunlardan ilki; sosyal bilgiler öğretmeni adayları için "sosyal bilgiler eğitiminde STEAM farkındalık ölçeği" geliştirmektir. İkincisi ise; geliştirilen ölçekle sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde STEAM farkındalıklarını belirlemektir. Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'nin güneybatısı, batısı ve kuzeybatısında bulunan beş farklı üniversitede öğrenim gören 466 sosyal bilgiler öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Birinci amaç doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin 25 madde ve 2 faktörden oluştuğu ve toplam varyansın %55.9'unun açıklandığı belirlenmiştir. Faktörler "genel bilgi" ve "sosyal bilgiler eğitiminde STEAM düşüncesi" olarak isimlendirilmiştir. DFA sonucunda ise elde edilen yapının uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $\chi^2/sd=1.86$ , RMSEA=.067, CFI=.96, TLI=.95, SRMR=.038). Ölçeğin madde-toplam korelasyonları .36 ile .70 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .96 ve test tekrar test güvenilirliğinin .83 olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışmanın hipotezleri Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde STEAM farkındalıklarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Sonuçlar, sosyal bilgiler eğitiminde STEAM düşüncesinin gelişmesine ışık tutmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, STEAM düşüncesi, farkındalık, sosyal bilgiler öğretmeni adayı.

&

**Abstract:** This study has two purposes. The first one is to develop a "STEAM awareness scale in social studies education" for pre-service social studies teachers. The second is to determine the STEAM awareness of social studies pre-service teachers in social studies education using the developed scale. The study participants comprised 466 social studies teacher candidates studying at five universities in the southwest, west, and northwest of Turkey. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were used for the scale's construct validity. As a result of EFA, it was determined that the scale consisted of 25 items and two factors, and 55.9% of the total variance was explained. Factors were named "general knowledge" and "STEAM thinking in social studies education." As a result of CFA, it was determined that the fit indexes of the obtained structure were at a reasonable level ( $\chi^2/sd = 1.86$ , RMSEA = .067, CFI = .96, TLI = .95, SRMR = .038). Item-total correlations on the scale ranged from .36 to .70. The Cronbach Alpha coefficient of the scale was .96, and the test-retest reliability was .83. In addition, the study's hypotheses were tested by Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests. According to the results, the scale is valid and reliable to determine STEAM awareness. Besides, it was seen that social studies pre-service teachers' STEAM awareness in social studies education did not differ significantly according to gender and grade level variables. The results shed light on the development of STEAM thinking in social studies.

**Keywords:** Social Studies, STEAM Thinking, Awareness, Social Studies Pre-Service Teacher.

**Cite as:** Aykırı, K., & Erol, A. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarına Yönelik STEAM Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının STEAM Farkındalıklarının Belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1774-1796. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1342046](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1342046)

**Plagiarism/Ethic:** This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University–Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Kudret Aykırı, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, kudretaykiri@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2413-0593>

<sup>2</sup> Dr. Ahmet Erol, Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, ahmete@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7538-952X>

## 1. GİRİŞ

Ülkeler arasındaki rekabet ve teknolojik gelişmeler eğitim anlayışlarının sorgulanmasına zemin hazırlamıştır. Gelişmiş ülkeler bu sorgulama sürecinde eğitim anlayışlarını şekillendirebilecek birçok fikir ve yaklaşım geliştirmiştir. Ortaya konulan en dikkat çekici yaklaşımlardan birisi ise STEM eğitimidir. Teknolojinin karmaşık ve çok disiplinli yapısı, problemlerin çözümü için bütünlük düşünmeyi gerektirmektedir. Bu bağlamda bütünlük düşünmeye hizmet eden ve teorik bilginin uygulama ve/veya ürüne dönüştürülmesine olanak tanıyan STEM eğitimi, dünya çapında ulusal eğitim programları için bir öncelik haline gelmiştir (Kelley & Knowles, 2016). STEM, bir problemin çözümü için öğrenme ortamına, bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerine ait becerileri entegre eden (Bybee, 2010b), ayrı ayrı öğrenme yerine etkileşimli öğrenmeyi gerektiren süreç (Hom, 2014; Vasquez vd., 2013; Tsupros vd., 2009) olarak tanımlanmaktadır.

STEM eğitiminde yaratıcılık ve yenilikçilik yönünün eksik kaldığına ilişkin eleştiriler doğrultusunda STEM'e "art" dahil edilmiş (Daugherty, 2013) ve STEAM kavramı doğmuştur. "Sanatı" akronime dahil etmenin bir nedeni, sanatın bilim ile açıklanamamasıdır. STEAM, genel olarak sanat disiplinlerini öğrenme süreçlerine bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik alanları ile entegre etme anlamına gelmektedir (Katz-Buonincontro, 2018). STEAM eğitimi son zamanlarda bireylere bir dizi beceri kazandırma noktasında dikkat çekmektedir. STEAM eğitimin temel amaçları öğrencilerin kavramlar arasında ilişki kurmasını sağlamak ve çocukların STEAM alanlarını anlamasına yönelik temel becerileri (eleştirel düşünme, iş birliği, problem çözme ve yaratıcılık) geliştirmektir (Erol, Erol & Başaran, 2022; DeJarnette, 2018). STEAM eğitimi çocukların yaratıcı problem çözme becerilerini destekler; böylece onların bilgi, beceri ve anlam dünyaları gelişir 21. yüzyıl sorunlarını çözmelerine katkı sağlamaktadır (Erol vd., 2022; Liao, 2016). Baker (2014), STEAM eğitimi ile bireylerde entelektüellik, sosyal ve duygusal gelişim, öğrenci başarılarında artış ve okula olan bağlılığı artırma gibi olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. STEAM'in etkili olduğu becerilerin birçoğu sosyal bilgilerin öğrencilerde kazandırmayı amaçladığı becerilerle yakından ilişkilidir (Aykırı, 2023).

### 1.1. Sosyal Bilgiler Eğitiminde STEAM Düşüncesi

İlk bakışta sosyal bilgiler eğitimi ile STEAM arasında bir ilişki olmadığı düşünülür; ancak dünya çapında sosyal bilgiler eğitimi için önemli bir kuruluş olan National Council for the Social Studies'e (NCSS) göre "sosyal bilgiler eğitimi orijinal STEM girişimidir" (NCSS, 2022a). Yani; sosyal bilgiler eğitimi ile STEAM arasında -tahmin edilenin aksine- güçlü bir ilişki içerisindedir. Öncelikle; STEAM dar anlamda disiplinlerinin bütünlleştirilmesi olarak görülmektedir. Fen eğitimi için önemli bir kuruluş olan The National Science Foundation (NSF) STEM tanımına psikoloji, siyaset bilimi, ekonomi, vb. sosyal bilimlere de dahil etmiştir (Gonzales & Kuenzi, 2012). Bilim sadece fen bilimlerini değil sosyal bilimlere de kapsar. Sosyal bilgiler de *sosyal bilimlerin* ve beşerî disiplinlerin entegre çalışması olarak tanımlanmaktadır (NCSS, 2022b). Tam bu noktada sosyal bilgiler ile STEAM arasındaki ilişki net bir şekilde görülebilir. Ayrıca; sosyal bilgilerin aynı tanımında "matematik ve doğa bilimlerinde uygun içerik" (NCSS, 2022b) ifadeleri yer almaktadır. Bu durum, sosyal bilgiler eğitiminde STEAM'in önemine işaret eder. Sosyal bilgiler tanımında yer alan bu ilişki NSF'nin STEAM tanımında da yer almaktadır: "Psikoloji ve sosyal bilimlere içerir (örneğin; siyaset bilimi, ekonomi)" (Gonzales & Kuenzi, 2012). Tanımlarda yer alan bu geniş kapsam STEAM'in prensiplerinde de yer bulmaktadır. STEM'in dört temel prensibinden biri alanlarının içindeki ve ötesindeki disiplinlere (örneğin; sosyal bilimlere ve beşerî

disiplinler) ulaşması gerektiğidir (Hansen & Gonzalez, 2014). Tanımlar ve prensipler açısından sosyal bilgiler eğitiminde STEAM düşüncesi önemlidir.

Sosyal bilgiler demokratik topluma uygun karar verme becerileri gelişmiş vatandaş yetiştirmeyi hedeflemektedir. STEAM bilimsel yöntemi/mantıklı karar verme biçimini kazandırarak sosyal bilgilerin bu hedefini desteklemektedir (Bybee, 2010; Vanfossen, 2018). Aynı zamanda vatandaşların sosyo-bilimsel konulara ilişkin yeterliliği olması önemli görülmektedir. Sosyobilimsel konular, öğrencilerin bilimsel içerik bilgisinin yanı sıra ahlaki ve etik muhakeme geliştirmelerini gerektiren otantik, gerçek dünya ve bilime dayalı tartışmalı konulardır (Zeidler & Nicols, 2009). Genetik değişimi, yeşil enerji, küresel ısınma, hayvan testleri gibi çok çeşitli konuları içerebilir (Johnson vd., 2020). Bu bağlamda, hedefler açısından sosyal bilgiler eğitiminde STEAM düşüncesi önemlidir.

Sosyal bilgiler eğitiminde yer alan -NCSS'nin belirlediği- 10 temadan biri *bilim, teknoloji ve toplum*dur. Özellikle bu öğrenme alanı STEAM düşüncesini teşvik eder (Pryor vd., 2015). Sosyal bilgiler eğitiminde STEAM sadece bu konu açısından önemli değildir. Farklı tema ve konularda da STEAM düşüncesi görülmektedir. Örneğin; tarihsel olaylar ve sosyal konular, STEAM disiplinlerinin araçları ve bakış açıları kullanılarak analiz edilebilir ve anlaşılabilir. Dahası tarihsel empati kurulabilir. Örneğin öğrenciler, Roma su kemerini monte etmek için temel makinelerin kullanılmasının gerçekte ne kadar olağanüstü olduğunun tam olarak farkına varabilir (Pratama vd., 2022). Öğrenme alanları, kazanımlar ve konular açısından sosyal bilgiler eğitiminde STEAM düşüncesi önemlidir.

Sosyal bilgiler ve STEAM ilişkisi ilgili literatürde de yer bulur: Maguth (2012) çalışmasında STEM okullarındaki sosyal bilgiler dersleri programlarına ilişkin durum çalışması yapmıştır. Vardalas (2012) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi derslerine STEAM'i dahil etme isteklerini araştırmıştır. Pryor ve Kang (2013) çalışmalarında sosyal bilgiler ve STEM bilgilerinin bütünleştirildiği proje tabanlı öğrenme modeli örneği sunmuştur. Pryor (2015) STEM'in sosyal bilgiler ders planlarına entegrasyonunu teşvik etmek için iki aşamalı bir müfredat geliştirme sürecinin kullanımını araştırmıştır. Vanfossen (2018) çalışmasında STEM eğitiminin demokratik bir toplumun ayrılmaz bir parçası olması gerekliliğine ilişkin argümanlar sunmuştur. Penner (2019) lisans bitirme projesi olarak sosyal bilgiler ve STEM entegrasyonunu içeren bütünleştirilmiş bir sınıf yaratmayı tartışmıştır. Selanik-Ay ve Duban (2021) sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler ve STEM entegrasyonuna (SSTEM) ilişkin görüşlerini incelemiştir. Karakaya (2022) ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen SSTEM uygulamalarının, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına, 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerine etkisini ve öğrencilerin SSTEM uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Pratama vd. (2022) çalışmalarında sosyal bilgiler içeriğine STEM entegrasyonunun öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Son olarak Aykırı'nın (2023) Türkiye'de uygulanan mevcut sosyal bilgiler programını STEAM açısından incelediği söylenebilir.

## 1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarında STEAM Farkındalığı

Genel olarak farkındalık "bilgili bilinçli, farkında, bilgilendirilmiş uyarı" şeklinde ifade edilmektedir; eğitimde farkındalık ise "doğrudan öğretim olmadan ortamdan bilgi" olarak ele alınabilir. Bu bağlamda; farkındalık testleri, ilgili katılımcıların ilgili eğitimlere katılmadan yapılır. Ayrıca; bu testlerle katılımcıların ilgili bilgi alanında hangi açılardan eksikleri olduğunu belirlemek amaçlanır (Gafoor, 2012). Çalışmamızda doğrudan öğretim olmadan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının STEAM eğitime ve sosyal bilgiler ile STEAM ilişkisine yönelik bilinçli/bilgili olma durumları araştırılmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçek sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının STEAM-sosyal bilgiler ilişkisi alanında hangi açılardan eksikleri olduğu belirlenmeye odaklanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde STEM farkındalığına ilişkin çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda ebeveynlerin (Gonyea, 2017), lise öğrencilerinin (Angle at al., 2016; Karadeniz, 2019), öğretmenlerin (Çevik vd., 2017; Baran vd., 2018; Karakaya vd., 2018; Özbilen, 2018; Özdemir ve Cappellaro, 2020; Altun ve Apaydın, 2022) ve -çoğunlukla- öğretmen adaylarının (Aslan-Tutak vd., 2017; Bakırcı ve Karışan, 2017; Gökbayrak ve Karışan, 2017; Tezsezen, 2017 ; Deveci, 2018; Tekerek ve

Karakaya, 2018; Ergün, 2019; Koyunlu-Ünlü ve Dere, 2019; Şahin, 2019; Aşlıoğlu ve Yaman, 2020; Akgün ve Türel, 2021) STEM farkındalıkları incelenmiştir. STEM fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin bütünleştirilmesini ifade eder. Bu nedenle genellikle bu branşlarda öğretmenlik yapan ya da öğretmen adayı olan katılımcılarla çalışıldığı görülmektedir. STEM farkındalıkları incelenen öğretmenlik branşları şunlardır: Sınıf, fen bilimleri, ilköğretim matematik, bilişim teknolojileri öğretmenleri, ortaöğretim matematik, fizik, kimya, biyoloji. Sınıf öğretmenleri ilköğretim düzeyinde bu derslerin içeriklerini verdikleri için katılımcı olmuştur. STEM farkındalıkları incelenen öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalları şunlardır: Okul öncesi eğitimi, sınıf eğitimi, fen bilgisi eğitimi, ilköğretim matematik eğitimi, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, fizik eğitimi, kimya eğitimi, ortaöğretim matematik eğitimi. Okul öncesi öğretmeni adayları okul öncesi düzeyinde bu derslerin içeriklerini verecekleri için katılımcı olmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının STEAM farkındalıklarına ilişkin ilgili literatürde herhangi bir çalışma yoktur. Özellikle sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının mesleğe başlamadan önce sosyal bilgiler eğitimindeki STEAM düşüncesi farkındalıklarının belirlenmesi erken müdahale açısından önemli bir bağlam sunabilir.

### 1.3. Güncel Çalışmalar

Araştırmalar sosyal bilgiler eğitiminde birçok STEAM düşüncesi fırsatları olduğuna işaret etse de (NCSS, 2022; Pryor vd., 2015; Vardalas, 2012) öğretmen adaylarının doğrudan STEAM farkındalıklarını belirlemek için çok az ölçek geliştirilmiştir (Buyruk & Korkmaz, 2016; Çevik, 2017). Sosyal bilgiler öğretmeni adayları için özel olarak geliştirilen bir ölçeğe de ulaşamamıştır. Alanyazında olan ölçeklerden biri Gonyea (2017) tarafından geliştirilen ve Ünlü ve Şenler (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeğidir. Bir diğeri Çevik (2017) tarafından geliştirilen ve katılımcılarının STEM alanı (matematik, fizik, kimya, biyoloji ve bilişim teknolojileri) öğretmenleri olan ortaöğretim öğretmenlerine yönelik STEAM farkındalık ölçeğidir. Son olarak; Buyruk ve Korkmaz (2016) tarafında geliştirilen ve katılımcılarının yine STEM alanı olan anabilim dallarında (fen bilgisi eğitimi, ilköğretim matematik, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi) öğrenim gören öğretmen adayları olan STEM farkındalık ölçeğidir. Görüldüğü üzere ilgili literatürde öğretmen adaylarına ilişkin sadece bir tane farkındalık ölçeği vardır ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarını ve onların alanlarını kapsayan bir farkındalık ölçeği yoktur. Oysaki; sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının farkındalıklarının belirlenmesi sosyal bilgiler eğitimindeki STEAM düşüncesinin netleştirilmesine katkı sağlayabilir. Bir diğer nokta; STEAM eğitimi sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına otantik ve anlamlı öğrenme ortamları sağlar (Maguth, 2012). Buna rağmen sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının lisans programlarında STEAM eğitimi yoktur (Vardalas, 2012) ve ilgili çalışmaların sonuçları bu eğitimleri ilgili programa dahil etmek için motive edici olabilir (Pryor vd., 2015).

Sonuç olarak, STEAM farkındalığına ilişkin çalışma sayısı az olduğu ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına ilişkin STEAM farkındalığı çalışması olmadığı için bu çalışmayı gerçekleştirmek önemlidir. Bu bağlamda; bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının STEAM eğitimine ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve STEAM eğitimine ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemektir. Bu amaç bağlamında araştırmaya rehberlik eden sorular şu şekildedir:

- Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının STEAM eğitimine ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek için geliştirilen ölçme aracının psikometrik özellikleri nasıldır?



- Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının STEAM eğitimine ilişkin farkındalık düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin batısı, güney batısı ve kuzey batısında bulunan beş devlet üniversitesinde öğrenim gören 466 sosyal bilgiler öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme belirleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden zaman, emek ve maliyet kaybını en aza indirmek, araştırmaya hız ve pratiklik katmak için yararlanılabilir (Patton, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci çalışma grubu, açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenilirlik analizi; ikinci çalışma grubu, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve araştırma hipotezlerini test etmek için oluşturulmuştur. Birinci grup katılımcıları 234 öğretmen adayı, ikinci grup katılımcıları ise 223 öğretmen adaydır. Test tekrar test güvenilirliği ise aynı zamanda birinci gruba da dahil olan 41 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Bu katılımcıların 32'si erkek ve 9'u ise kadındır. Çalışma gruplarına dahil olan katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1.

*Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler*

Demografik değişken	Demografik bilgi	1. Grup: AFA yapılan grup (N=243)		2. Grup: DFA ve Hipotez Testleri yapılan grup (N=223)	
		%	f	%	f
Cinsiyet	Kadın	178	73.3	165	67.9
	Erkek	65	26.7	58	23.9
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	64	26.3	55	22.6
	2. sınıf	40	16.5	48	19.8
	3. sınıf	66	27.2	25	10.3
STEM'e ilişkin duyumu olma	Hayır	73	30.0	95	39.1
	Evet	192	79.0	195	80.2
		51	21	28	11.5

Tablo 1'de görüldüğü gibi birinci grup katılımcılarının 178'i kadın (%73.3), 65'i erkektir (%26.7). İkinci grup katılımcılarının ise 165'i kadın (%67,9) ve 58'i erkektir (%23.9). AFA yapılacak grubun yaş ortalaması 21.12 şeklinde saptanmıştır. Söz konusu katılımcıların en küçüğü 18 yaşında iken en büyüğü ise 26 yaşındadır. DFA ve hipotezleri test etmek için oluşturulan çalışma grubunun ise yaş ortalaması 21.30 şeklinde hesaplanmıştır. Katılımcıların en küçüğü 18, en büyüğü ise 27 yaşındadır.

### 2.2. Veri Toplama Araçları

#### 2.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayları İçin STEAM Farkındalık Ölçeği

**Taslak ölçeğin hazırlanması.** Sosyal bilgiler öğretmeni adayları için STEAM farkındalık ölçeği araştırmacılar tarafından sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde STEAM düşüncesine yönelik farkındalıklarının belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirme sürecine ilişkin ayrıntılı açıklamalar şu şekildedir. Geliştirme sürecinde öncelikle söz konusu alanyazın taranmıştır. STEAM kavramı sosyal bilgiler için güncel ve yeni gelişen bir olgu olduğundan madde havuzunu oluştururken yerli ve yabancı ölçme araçları (Buyruk ve Korkmaz, 2016; Çevik, 2017; Gonyea, 2017) incelenmiştir. Yapılan taramaların sonrasında ölçeğin maddeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca; madde havuzunun geliştirilmesi için daha önce STEAM eğitimi almış ve STEAM eğitimini ortaokul ve ilkokul öğrencilerine uygulamış olan üç sosyal bilgiler öğretmeni adayından STEAM eğitimine ilişkin düşünceleri alınmıştır. Söz konusu formlardan faydalanarak madde havuzuna maddeler eklenmiştir.



İlk hazırlanan taslak ölçekte 55 madde yer almaktadır. Maddeler hazırlanırken alan uzmanlarından her bir maddenin sosyal bilgiler ve STEAM eğitimine uygunluğuna ilişkin görüş alınmıştır.

**Uzman görüşlerinin alınması.** Taslak ölçek için kapsam geçerliliğinin sağlanması ve yazım hatalarının giderilmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Taslak ölçek kendi alanlarında uzman beş öğretim elemanına sunulmuştur. Bu süreçte ölçek öncelikle Türkçe eğitimi alanında görev yapan bir öğretim elemanı tarafından incelenmiştir. Maddeler yazım ve imla hataları ve anlatım bozukluğu açısından düzenlenmiştir. Ölçme aracı daha sonra bir istatistik uzmanına iletilmiştir. Uzman tarafından verilen 16 dönüt incelenmiş ve 15 dönüt dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak fen eğitimi alanında doçent olarak görev yapan iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Tüm uzman görüşleri sonrası 55 maddelik ölçekten iki madde çıkarılmış ve ölçeğin uygulama öncesi 53 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerlik indeksi .97 olarak hesaplanmıştır.

**Uygulama öncesi ölçeğe son şeklini verme.** Uzman görüşleri sonucu son hali verilen taslak ölçeğe kişisel bilgiler formu ve ölçeği tanıtıcı bilgiler eklenmiştir. Ölçeğin kullanım biçimi ve STEAM eğitimi kavramına ilişkin birtakım açıklamalar ölçekte yer almaktadır. Ayrıca kişisel bilgi formunda sadece katılımcıların yaş, sınıf düzeyi, STEAM eğitimi daha önce duyup duymama ve cinsiyet bilgileri istenmiştir. Ölçek 5'li skala (kesinlikle katılıyorum, kısmen katılıyorum, orta düzeyde katılıyorum, kısmen katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) şeklinde yapılandırılmıştır. Likert, ölçeklerde ikili, üçlü, dördü, altı ve yedili seçenekler kullanılabilceğini, ancak beşli skalanın en kullanışlı seçenek olduğunu belirtmektedir (Köklü, 1995; Ray, 1980; Fink, 1995).

### 2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri öğretmen adaylarından araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Veri toplama öncesinde gerekli izinler alınmıştır. Veriler hem yüz yüze hem de Google form ile toplanmıştır. Bu doğrultuda birinci çalışma grubunun verileri yüz yüze toplanırken, ikinci çalışma grubu verileri ise çevrimiçi olarak toplanmıştır. İkinci çalışma grubu için Google forma yüklenen ölçme aracı öğretmen adaylarına iletilmiştir. Öğretmen adaylarına ölçme aracının amacı, kapsamı ve nasıl doldurulacağına ilişkin açıklayıcı bilgilendirme çevrimiçi olarak yapılmıştır. Ayrıca katılımcılara ölçme aracının amacı, kapsamı, içeriği, doldurma süresi ve doldurulma şekline ilişkin bir bilgilendirme yapılmıştır. Toplanan veriler incelenerek eksik ya da hatalı olan formlar işlem dışı bırakılmıştır.

### 2.4. Veri Analizi

Veri analizi için SPSS 25 ve JAMOVİ 2.1.13 paket program sürümleri kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde öncelikle taslak ölçek, AFA öncesi aykırı değerleri tespit etmek amacıyla incelenmiştir. Aykırı değerlerin istatistiksel çıkarım üzerinde büyük etkisi vardır. Aykırı değerler hata varyansını artırırlar, istatistiksel testlerin gücünü azaltırlar ve önemli ölçüde ilgi çekici olabilecek yanlış tahminlerine neden olurlar (Osborne & Overbay, 2004). Z puanına göre (+2) aykırı olan 157, 153, 97 numaralı veriler veri setinden çıkarılmıştır (Kalaycı, 2016). Dolayısıyla diğer işlemler 240 form üzerinden yapılmıştır. Analizler öncesi normallik varsayımı Kolmogorov Smirnov ve Sapiro Wilks testi ile incelenmiş ve varsayımın karşılandığı tespit edilmiştir ( $p=.200$ ,  $p>.005$ ). Ayrıca verilerin açıklayıcı AFA'ya uygunluğunu tespit etmede KMO (Kaiser Meyer Olkin) analizi yapılarak örneklemin AFA için yeterliliği tespit edilmiştir.

Ölçeğin geçerliği, kapsam ve yapı olmak üzere iki aşamada incelenmiştir. Kapsam geçerliğinde uzman görüşü alınmış; yapı geçerliğini belirlemede ise AFA ve DFA kullanılmıştır. Hazırlanan ölçeğin

güvenirliliği öncelikle iki yarı güvenirlilik yöntemi ile, daha sonra iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. Güvenirliliği belirlemede ayrıca ANOVA Tukey toplanabilirlik, Hotelling T-kare ve sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) analizleri yapılmıştır. Ayrıca ikinci çalışma grubu için parametrik test varsayımları incelenmiştir. Sonuçlar bulgular başlığı altında sunulmuştur (Bkz: ikinci alt probleme ilişkin bulgular). Normallik varsayımı karşılanmadığından çalışmanın hipotezleri Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testi ile çözümlenmiştir.

## 2.5. Etik Hususlar

Çalışmada öncelikle araştırmacıların görev yaptıkları üniversitenin sosyal ve beşerî bilimler etik kurulundan uygunluk izni almıştır. Ayrıca uygulama yapılan üniversitelerin eğitim fakültelerinden gerekli izinler alınmıştır. Bir diğer noktada katılımcıların araştırmaya tamamen gönüllü katılmaları sağlanmış ve ölçeği doldurma sürecinde istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları bilgisi verilmiştir. Verilerin üçüncü kişi ve kurumlarla paylaşılmayacağı katılımcılara iletilmiştir.

## 3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları iki temel başlık altında sunulmuştur: 1) birinci alt probleme ilişkin bulgular ve 2) ikinci alt probleme ilişkin bulgular.

### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi bu aşamada çözümlenmiştir. Süreç iki başlıkla yapılandırılmıştır: 1) geçerlik analizine ilişkin bulgular ve 2) güvenirlilik analizine ilişkin bulgular.

#### 3.1.1. Geçerlik Analizlerine İlişkin Bulgular

**İki Boyutlu Çözüm/Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA):** Ölçme aracının yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Madde toplam korelasyon değerleri .30'un altında (12, 13, 46, 43, 47), madde varyansı .50'nin altında olan (2, 13, 14) ve binişik özellik gösteren (5, 8, 11, 15, 18, 17, 19, 25, 27, 26, 41, 42, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53) 28 madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Kalan maddelere ilişkin bulgular incelendiğinde ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri .94 ile .96 arasında değişmektedir. Bartlett Küresellik Testi değerinin .000 ( $p < .01$ ) olduğu belirlenmiştir. Varsayımların incelenmesinden sonra faktör analizi sürecine geçilmiştir. Ölçeğin faktör sayısını belirlemek için öz değeri 1' den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır. Faktörlere ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

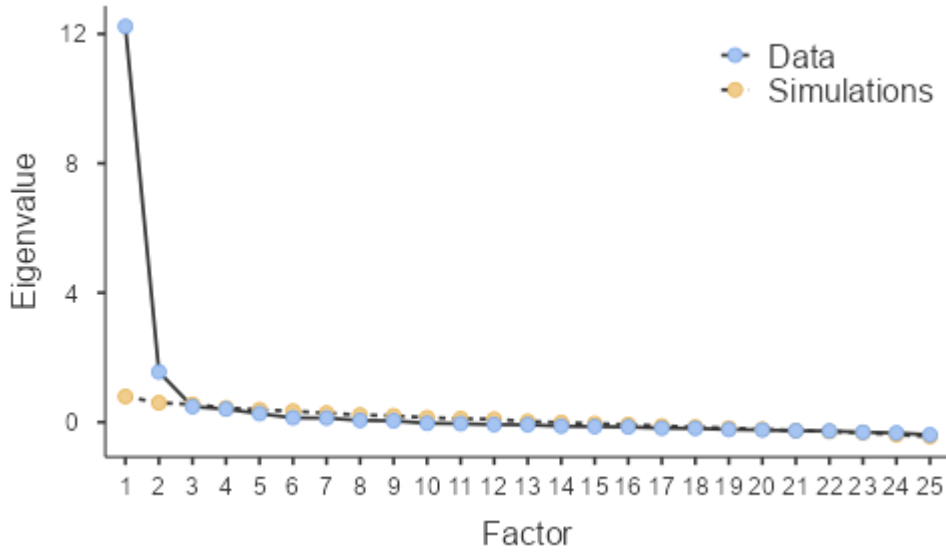
*Öz Değer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Oranı*

Faktör	Özdeğer	SS Yükleri	Varyans%	Kümülatif %	Faktörler Arası Korelasyon
1	12.23	9.84	39.3	39.3	0.662
2	1.55	4.15	16.6	55.9	

Tablo 2'de öz değeri 1'den büyük olan iki faktör ve bu faktörlerin açıkladığı varyans oranları görülmektedir. Birinci faktör toplam varyansın %39.3'ünü, ve ikinci faktör toplam varyansın %16.6'sını açıklamaktadır. Bu iki faktör birlikte toplam varyansın %55.9'unu açıklamaktadır. Faktörler arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r = .66$ ). Faktör sayısını belirlemek için kullanılan bir diğer yöntem olan çizgi grafiği Şekil1'de sunulmuştur.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarına Yönelik STEAM Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının STEAM Farkındalıklarının Belirlenmesi

(Development of the STEAM Awareness Scale for Pre-Service Social Studies Teachers and Determination of the STEAM Awareness of Pre-Service Teachers)



Şekil 1. Faktör Analizi Çizgi Grafiği

Şekil 1’de görüldüğü gibi ölçeğin üçüncü noktadan sonra çok kesin çizgilerle ayrılmadığı ve iki faktörden oluştuğunu söylemek mümkündür. Ölçme aracıda faktör sayısı belirlendikten sonra yorumlanabilir, anlamlı faktörler elde etmek ve maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek amacıyla döndürme işlemi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Faktör Yükleri

Madde Numaraları			Faktörler	
Eski	Yeni	Maddeler	1	2
2	1	STEAM eğitimi disiplinler arası bağlantılı bir düşünme şeklidir.		0.815
1	2	STEAM bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik disiplinlerinin bütünleştirilmesini ifade eder.		0.740
7	3	STEAM eğitimi problem durumlarına çözüm bulmakla ilgilidir.		0.708
9	4	STEAM eğitimi, güçlü bir ekonomi ve sosyal refah için önemlidir.		0.682
6	5	STEAM eğitimi günlük yaşamla ilişkilidir.		0.672
10	6	STEAM eğitimi 21. yüzyıl becerileri (iş birliği, iletişim, yaratıcılık vb.) ile yakından ilişkilidir		0.634
3	7	STEAM eğitimi toplumsal ihtiyaçlar neticesinde ortaya çıkmıştır.		0.613
16	8	STEAM eğitimi teorik bilginin uygulama ve ürüne dönüştürülmesine olanak tanır.		0.598
21	9	STEAM eğitimi sosyal bilgilerin amaçlarına hizmet eder.	0.835	
32	10	STEAM eğitimi bireysel gelişim olarak sosyal bilgiler öğretimi geleneğine uygundur.	0.818	
29	11	STEAM eğitimi sosyal bilgiler olarak sosyal bilgiler öğretimi geleneğine uygundur.	0.814	
38	12	STEAM eğitimi etkin vatandaşlık öğrenme alanı için uygundur.	0.794	

30	13	STEAM eğitimi <i>yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretimi</i> geleneğine uygundur.	0.790
34	14	STEAM eğitimi <i>kültür ve miras öğrenme alanı için</i> uygundur.	0.790
35	15	STEAM eğitimi <i>insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı için</i> uygundur.	0.771
31	16	STEAM eğitimi <i>bilgiye dayalı sosyal eleştiri olarak sosyal bilgiler öğretimi</i> geleneğine uygundur.	0.762
23	17	Sosyal bilgileri oluşturan disiplinler (tarih, coğrafya, siyaset bilimi, hukuk, vb.) STEAM eğitimi ile ilişkilidir.	0.759
40	18	STEAM eğitimi sosyal bilgiler dersinin kazanımlarını destekler.	0.750
28	19	STEAM eğitimi <i>vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi</i> geleneğine uygundur.	0.740
20	20	STEAM eğitimi sosyal bilgilerin temel amacı olan vatandaşlık öğrenimine/öğretimine uygundur.	0.698
22	21	Sosyal bilgilerin çok disiplinli bir yapısı olduğu için STEAM eğitiminin doğasına uygundur.	0.696
24	22	STEAM eğitimi <i>sosyal bilgileri oluşturan disiplinlerin (tarih, coğrafya, siyaset bilimi, hukuk, vb.) öğrenimine/öğretimine farklı bir bakış açısı sunar.</i>	0.682
37	23	STEAM eğitimi <i>üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanı için</i> uygundur.	0.671
33	24	STEAM eğitimi <i>birey ve toplum öğrenme alanı için</i> uygundur.	0.670
36	25	STEAM eğitimi <i>bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı için</i> uygundur.	0.597

Tablo 3’de gösterildiği gibi ölçme aracı iki faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör “sosyal bilgiler eğitiminde STEAM düşüncesi” ve ikinci faktör “genel bilgi” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin birinci faktörünün (17 madde) yük değerleri .60 ile .84, ikinci faktörünün (8 madde) yük değerleri ise .60 ile .84 arasında değişmektedir.

**İki Boyutlu Çözüm/Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA):** AFA sonucunda elde edilen modeli tekrar test etmek ve elde edilen iki faktörlü yapıyı doğrulamak için DFA uygulanmıştır. Bu analiz AFA’ya dahil olmayan 223 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarını değerlendirmek için uyum indeksleri incelenmiştir. Bu noktada, Ki-kare oranının serbestlik derecesine bölümü ( $\chi^2/df$ ), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comperative Fit Index) ve SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) gibi uyum indeksleri hesaplanmıştır. DFA sürecinde herhangi bir modifikasyon yapılmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Belirlenen uyum indeksleri Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2015) tarafından belirtilen değer aralıkları referans alınarak yorumlanmıştır. Uyum indekslerine ilişkin istatistiksel veriler Tablo4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Uyum İndekslerine İlişkin Bulgular*

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	İyi Uyum Ölçütü	Değer	Uyum Düzeyi
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1.86	Mükemmel Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.067	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.96	Mükemmel Uyum
TLI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$	.95	Mükemmel Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.038	Mükemmel Uyum

Tablo 4’de görüldüğü gibi doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin 25 maddelik iki faktörlü yapısının iyi düzeyde uyum gösterdiği ifade edilebilir. Dolayısıyla ölçeğin faktöriyel geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

### 3.1.2. Güvenirlilik Analizlerine İlişkin Bulgular

Ölçeğin iki faktörlü çözümüne ilişkin güvenirlilik katsayısı Cronbach's  $\alpha$  ve McDonald's  $\omega$  katsayıları ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.**

*Güvenirlilik analizi*

Faktör	Ortalama	SS	Madde	Cronbach's $\alpha$	McDonald's $\omega$
Genel bilgi	3.69	0.698	8	0.89	0.89
Sosyal bilgiler eğitiminde STEAM düşüncesi	3.69	0.723	17	0.95	0.95
Toplam	3.70	0.665	25	0.96	0.96

Tablo5'e göre ölçme aracının iç tutarlılık katsayısı .96 ve alt boyutlarına yönelik iç tutarlılık katsayıları ise .89 ile .95 arasındadır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için diğer bir güvenirlilik ölçütü olan yarımlar arası (test yarılama) güvenirlilik analizi yapılmıştır. Test yarılama katsayısı 0.89'dır. Ölçeğin Guttman Lambda (Li) yöntemine göre güvenirlilik katsayıları ise 0.87 ve 0.95 arasında değişmektedir. Ayrıca test tekrar test güvenirlilik katsayısının .83 olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerlerine ilişkin veriler Tablo6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*Madde Güvenirlilik Analizi*

Item Cod	Mean	SD	Item-rest correlation	If item dropped	
				Cronbach's $\alpha$	McDonald's $\omega$
1	3.72	0.911	0.491	0.959	0.960
2	3.74	0.879	0.577	0.958	0.959
3	3.65	0.879	0.604	0.958	0.959
4	3.63	0.994	0.581	0.958	0.959
5	3.65	0.875	0.558	0.958	0.959
6	3.65	0.978	0.578	0.958	0.959
7	3.80	0.942	0.639	0.958	0.958
8	3.65	0.942	0.677	0.957	0.958
9	3.64	0.931	0.677	0.957	0.958
10	3.82	0.927	0.702	0.957	0.958
11	3.76	0.942	0.688	0.957	0.958
12	3.55	0.984	0.673	0.957	0.958
13	3.68	0.907	0.735	0.957	0.957
14	3.67	0.934	0.740	0.957	0.957
15	3.72	0.968	0.752	0.957	0.957
16	3.71	0.944	0.735	0.957	0.957
17	3.64	0.940	0.769	0.956	0.957
18	3.87	0.895	0.749	0.957	0.957
19	3.72	0.957	0.744	0.957	0.957
20	3.74	0.919	0.734	0.957	0.957
21	3.71	0.941	0.725	0.957	0.957
22	3.58	0.938	0.714	0.957	0.957
23	3.81	0.975	0.703	0.957	0.958

24	3.60	0.967	0.736	0.957	0.957
25	3.61	0.957	0.724	0.957	0.957

Tablo 6’da madde-toplam korelasyon değerlerine göre en düşük değer .49, en yüksek değer ise .77 olduğu ve madde-toplam korelasyon sonuçlarına göre .30’un altında değere sahip olan madde olmadığı belirlenmiştir. Her bir maddenin ölçekten çıkması durumunda iç tutarlılık katsayısına ( $a = .96$ ) yapacağı katkı göz önüne alındığında maddelerin ölçme aracından çıkması durumunda iç tutarlılık katsayısına katkı sağlamayacağı görülmektedir.

### Toplanabilirlik Analizi

Ölçekte yer alan maddelerin benzer yapılara sahip olup olmadığını, toplanabilirlik özelliğini ve homojenliğini belirlemek için toplanabilirlik analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7.**

#### Toplanabilirlik Analizi

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	
Gruplar arası		2679.267	242	11.071			
Gruplar içi	Maddeler arası	35.853	24	1.494	3.288	.000	
	Kalan	Toplanabilirlik	.004	1	.004	.009	.923
		Denge	2638.943	5807	.454		
		Toplam	2638.947	5808	.454		
Toplam		2674.800	5832	.459			
Toplam		5354.067	6074	.881			
Grand Mean = 3.69							

Tablo 7’de görüldüğü gibi ölçeği oluşturan maddelerin homojen bir yapı oluşturduğu ve birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir ( $p < .001$ ). Ayrıca toplanabilirlik değerinin  $p = .923$  olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçek toplanabilir bir özellik göstermektedir (Özdamar, 2013).

### Sınıf içi korelasyon (ICC) analizi

Sınıf içi korelasyon (ICC) analizi ölçme aracını oluşturan maddelerin yapı bakımından geçerliliği ve güvenilirliği hakkında bilgi vermektedir. Bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8.**

#### Sınıf içi korelasyon analizi

	Sınıf içi korelasyon	95% Güven aralığı		Gerçek Değer 0 ile F Testi			
		Alt sınır	Üst sınır	Değer	df1	df2	p
Tek ölçümler	.483	.438	.532	24.367	242	5808	.000
Ortalama ölçümler	.959	.951	.966	24.367	242	5808	.000

ICC kriterlerine göre ölçek yarılarının varyansları ve toplam varyansları birbirleri ile benzerlik göstermektedir. Bu kapsamda ölçek, soruların sıralanışı ve yapı özellikleri bakımından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Test hem tek tek sorular bakımından tekli ölçümler hem de ortalama ölçümleri bakımından güvenilir bir yapı geçerliliğine sahiptir (Özdamar, 2013).

### Hotelling T-Kare analizi

Sonuçlara göre; Hotelling T değeri anlamlı düzeydedir ( $p < .001$ ). Bu kapsamda ölçeğin “sosyal bilgiler eğitiminde STEAM” olgusunu ölçmede etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçek homojen yapıda sorulardan oluşan güçlü ve özgün bir ölçek olarak kabul edilebilir ( $T = 82.313$ ;  $F_{(182)} = 3.104$ ,  $p < .01$ ).



## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu aşamada araştırmanın hipotezleri test edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Öncelikle öğretmen adaylarının ölçme aracına verdikleri cevaplara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9.**

*Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler ve STEAM eğitimine yönelik farkındalıkları için betimsel istatistikler*

	Genel bilgi	Sosyal bilgiler eğitiminde STEAM düşüncesi	Toplam
Ortalama	29.7	63.8	93.4
Ortanca	30.0	65.0	95.0
Standart sapma	4.61	9.65	13.5
Minimum	17.0	40.0	57.0
Maximum	40.0	85.0	123

Tablo 9'da da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının STEAM eğitimi farkındalığı ortalamaları 29.7, sosyal bilgiler eğitiminde STEAM düşüncesi puan ortalamaları 63.8 ve toplam puan ortalamaları ise 93.4 şeklindedir. Öğretmen adaylarının STEAM eğitimi farkındalık düzeylerinin cinsiyet göre değişimi Tablo10'da yer almaktadır.

**Tablo 10.**

*Cinsiyet Değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları*

Boyutlar	Group	N	Mean	SD	T	p	Etki*
1.Genel bilgi	Kadın	165	29.8	4.42	4385	0.342	0.0837
	Erkek	58	29.2	5.14			
2.Sosyal bilgiler eğitiminde STEAM düşüncesi	Kadın	165	63.9	9.01	4675	0.794	0.0231
	Erkek	58	63.4	11.35			
3.Toplam	Kadın	165	93.7	12.70	4710	0.860	0.0157
	Erkek	58	92.6	15.56			
Normallik (Shapiro-Wilk)	W	p		F	df	df2	p
1	0.981	0.005	Homojenlik	2.69	1	221	0.102
2	0.969	<.001	(Levene)	8.04	1	221	0.005
3	0.977	<.001		7.31	1	221	0.007

\*Sıra iki serili korelasyon

Tablo 10'da görüldüğü gibi parametrik test varsayımlarının karşılanamamaktadır (Normality Test and Homogeneity of Variances Test). Bu doğrultuda yapılan Mann-Whitney U sonucunda öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde STEAM farkındalıkları toplam ve alt boyutlar açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p < .05$ ). Sınıf düzeyi değişkenine göre sonuçlar ise Tablo11'de yer almaktadır.

**Tablo 11.** Sınıf Düzeyi Değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Sınıf düzeyi	N	Mean	SD	SE	$\chi^2$	df	p	$\varepsilon^2$
1.Genel bilgi	1. sınıf	55	29.9	4.69	0.632	2.96	3	0.397	0.0134
	2. sınıf	48	28.9	4.27	0.617				
	3. sınıf	25	29.8	4.83	0.966				
	4. sınıf	95	29.9	4.71	0.483				
2.Sosyal bilgiler eğitiminde STEAM düşüncesi	1. sınıf	55	64.5	8.84	1.192	6.31	3	0.098	0.0284
	2. sınıf	48	61.0	9.79	1.414				
	3. sınıf	25	64.1	10.32	2.063				
	4. sınıf	95	64.7	9.74	0.999				
3.Toplam	1. sınıf	55	94.4	12.82	1.728	6.23	3	0.101	0.0281
	2. sınıf	48	89.9	13.37	1.930				
	3. sınıf	25	93.9	14.56	2.913				
	4. sınıf	95	94.5	13.52	1.387				
		W	P		F	df	df2	p	
1	Normallik	0.981	0.005	Homojenlik (Levene)	0.165	3	219	0.920	
2	(Shapiro-Wilk)	0.977	0.001		0.333	3	219	0.801	
3		0.980	0.003		0.110	3	219	0.954	

Tablo 11'e göre verilerin analizi için parametrik test varsayımları karşılanamamaktadır (Normality Test and Homogeneity of Variances Test). Bu doğrultuda yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde STEAM farkındalıkları toplam ve alt boyutlar açısından sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p < .05$ ).

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm tartışma, sonuç ve önerilere odaklanmaktadır. Bölüm dört başlık ile yapılandırılmıştır: 1) birinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç, 2) ikinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç, 3) sınırlık ve öneriler ve 4) sonuç.

##### 4.1. Birinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde STEAM farkındalıklarını belirlemek amacıyla ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliğini belirlemek için hazırlanan maddelere ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşünden sonra kapsam geçerlik indeksinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir (.97). Ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek için yapılan faktör analizi sonucunda maddelerin faktörlere dağılımı, yamaç çizgi grafiği ve öz değerler incelenerek ölçeğin iki faktörden oluşmasına karar verilmiştir. Söz konusu faktörler ölçeğin toplam varyansının %55.9'unu açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin yük değerleri .60 ile .84 arasında değişmektedir. Maddelerin faktör ağırlığının .30'un üzerinde olması gerekmektedir ve .50'nin üzerindeki maddeler ise oldukça iyi olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2016; Sharma, 2016). Faktör analizi sonucunda elde edilen değerler birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin 25 maddelik iki faktörlü yapısının yapı geçerliğine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmada ölçeğin (.96) iç tutarlılık (Cronbach Alfa), Guttman Lambda (.87 ile .95 arasında) ve test yarılama (.89) güvenilirlik katsayılarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kalaycı'ya (2016) göre güvenilirlik katsayıları .60 ile .80 arasında olursa ölçek oldukça güvenilir; .80 ile 1.00 arasında olursa da ölçek yüksek derecede güvenilir. Çalışmanın bulguları bu kriterler açısından incelendiğinde geliştirilen bu ölçme aracının oldukça güvenilir aralığında olduğu söylenebilir. Ölçeğin toplam madde korelasyon değerleri .49 ile .77 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2013) .30 değerini önermiştir. Ölçme aracında yer alan madde-toplam korelasyon sonuçlarına göre .30'un altında değere sahip olan madde olmadığı belirlenmiştir. Bulgulara

göre geliştirilen ölçme aracı, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının STEAM farkındalık düzeylerini belirlemek için kullanılabilir.

#### 4.2. İkinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın sonuçlarına göre; sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının STEAM farkındalıkları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının (Bakırcı ve Karışan, 2017; Tekerek ve Karakaya, 2018; Aşlıoğlu ve Yaman, 2020) ve öğretmenlerin (Çevik, Şanlıtürk ve Yağcı, 2017; Baran vd., 2018; Özdemir ve Cappellaro, 2020; Altun ve Apaydın, 2022) STEM farkındalıklarını inceleyen çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bakırcı ve Karışan (2017) STEM farkındalığı ile cinsiyet arasında bir ilişkinin olmaması durumunun nedenlerini şu şekilde sıralamıştır: Kadın ve erkek öğretmen adaylarının benzer özelliklere sahip olması, aynı eğitim fakültesinde öğrenim görmeleri, aynı öğretim üyelerinin danışmanlığında ders almaları ve aynı öğrenme ortamlarına sahip olmaları. İlgili literatürde cinsiyetin, öğretmen adaylarının STEAM eğitimi farkındalıkları üzerinde anlamlı bir faktör olduğunu gösteren çalışmalar da vardır. Öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarını inceleyen iki çalışma (Ergün, 2019; Akgül ve Türel, 2021) cinsiyet değişkeni bakımından kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğunu söylemektedir. Yine öğretmenlerin STEM farkındalıklarını inceleyen bir çalışmada da (Karakaya vd., 2018) kadın öğretmenlerin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıklarının erkek öğretmenlerin farkındalıklarından daha yüksek düzeyde olduğu görülür. Bir çalışma (Koyunlu-Ünlü ve Dere, 2019) ise erkek öğretmen adaylarının farkındalıklarının kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının STEAM eğitimi farkındalıkları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum sosyal bilgiler lisans programında STEAM eğitime ilişkin bir ders -ya da ders içeriği- olmaması ve/veya sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının STEAM eğitimi ve etkinliklerine ilgisinin olmaması ile açıklanabilir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının STEAM farkındalıklarına ilişkin yapılan diğer birkaç çalışmanın (Bakırcı ve Karışan, 2017; Tezsezen, 2017; Akgül ve Türel, 2021) sonuçları ile benzerdir. İlgili literatürde öğretmen adaylarının STEAM farkındalıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğine odaklanan çalışmalar (Tekerek ve Karakaya, 2018; Ergün, 2019; Koyunlu-Ünlü ve Dere, 2019; Aşlıoğlu ve Yaman, 2020) vardır. Bu çalışmaların üçünde (Ergün, 2019; Koyunlu-Ünlü ve Dere, 2019; Aşlıoğlu ve Yaman, 2020) dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının STEAM farkındalıkları diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksektir. Tekerek ve Karakaya'nın (2018) çalışmasında ise üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları, ikinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarından yüksektir. Ayrıca Ergün'ün (2019) çalışmasında birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının STEAM farkındalıklarının pozitif alt faktörde diğer sınıflara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu ve birinci sınıf ile ikinci sınıf arasında anlamlı farklar bulunduğu görülmüştür. Şahin (2019) çalışmasında STEM eğitime dahil olan öğretmen adaylarının STEAM eğitime ilişkin farkındalıklarında artış olduğunu belirlemiştir.

#### 4.3. Sınırlılık ve öneriler

Bu araştırmanın birtakım sınırlıkları bulunmaktadır. Araştırma, 466 sosyal bilgiler öğretmeni adayı ile sınırlıdır. Farklı örneklem grubu olan sosyal bilgiler öğretmeni adayları üzerinde çalışma yapılması önerilir. Ayrıca; ilgili literatürde birçok branşta (sınıf, fen bilimleri, ilköğretim matematik, bilişim teknolojileri öğretmenleri, ortaöğretim matematik, fizik, kimya, biyoloji) görev yapan öğretmenlerin

STEM farkındalıklarını inceleyen çalışmalar vardır. Ancak sosyal bilgiler öğretmenlerinin STEM farkındalıklarına ilişkin bir çalışma yoktur. İlgili literatürdeki sosyal bilgiler ile STEAM arasında önemli ilişkiler olduğunu gösteren çalışmalar (Maguth, 2012; Vardalas, 2012; Pryor & Kang, 2013; Pryor, 2015; Pryor vd., 2015; VanFossen, 2018; Penner, 2019; Pratama vd., 2022) dikkate alındığında bu durum ilgili literatür açısından eksiktir. Bu eksikliğin giderilmesi önerilir. Ayrıca, geliştirilen bu ölçme aracı kullanılarak sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının farkındalık düzeyleri daha geniş örneklerde incelenebilir. Araştırmamızda cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı ortaya çıktı. Ancak; STEAM eğitimi deneyimi sonrası sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının STEAM farkındalıkları üzerinde aynı değişkenin etkili olup olmadığının incelenmesi önerilir. Ayrıca; farklı araştırmalarda farklı sonuçlar çıktığı için farklı örneklem grupları ile STEAM eğitimi farkındalığı çalışmalarında bu değişkenin etkisinin araştırılması önerilir. Sınıf düzeyi değişkenine göre katılımcıların farkındalıklarının anlamlı farklılaşmadığını gördük. Farkındalık oluşturması için sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında yer alan uygun derslerin (örneğin; sosyal bilgiler öğretimi) içeriklerine sosyal bilgiler ve STEAM ilişkisi ve STEAM eğitimi içeriklerinin eklenmesi önerilir. Sosyal bilgiler öğretmeni adayları STEAM düşüncesine ilişkin alternatif eğitimlere ve etkinliklere katılması teşvik edilebilir. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde alacakları bütünlük öğretmenlik bilgilerini güçlendirici eğitimlerle STEAM eğitimi becerileri artırmak için yapılan çalışmaların çok yetersiz olduğu (MEB, 2018) dikkate alınırsa bu eğitimlerin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Son olarak; eklenen bu derslerin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının STEAM farkındalıklarına etkisine ilişkin çalışmalar yapılması önerilir.

## 5. Sonuç

Sosyal bilgiler eğitimi orijinal bir STEAM düşüncesidir. Buna rağmen, STEAM eğitiminin bütüncül düşünme anlayışının sosyal bilgiler bağlamı göz ardı edilmektedir. Özellikle yapılan çalışmaların fen, matematik, bilgisayar teknolojileri, sınıf ve okul öncesi eğitime odaklandığı dikkat çekmektedir. Orijinal STEAM düşüncesini teşvik eden sosyal bilgiler bağlamına odaklanan az sayıda çalışma vardır. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce STEAM eğitime yönelik farkındalık ve inançlarının belirlenmesi erken müdahale açısından değerlidir. Ancak sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına özgü ölçme araçlarının olmadığı göze çarpmaktadır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde STEAM düşüncesine ilişkin farkındalıklarına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı tasarlanmıştır. Çalışmanın sosyal bilgiler eğitiminde STEAM düşüncesine dair gittikçe büyüyen literatüre mütevazı bir katkıda bulunacağı düşünülmüştür.

## Kaynaklar/Reference

- Akgün, K., & Türel, Y. K. (2021). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 116-128.
- Altun, E., & Apaydın, Z. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin STEM Yaklaşımına Yönelik Farkındalık Düzeyleri ve Tutumları. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 527-545. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1108245>
- Angle, J. M. et al. (2016). Addressing the Call to Increase High School Students' STEM Awareness through a Collaborative Event Hosted by Science and Education Faculty: A How-to Approach. *Science Educator*, 25(1), 43-50.
- Aşılıoğlu, B. & Yaman, F. (2020) Öğretmen adaylarının STEM (FETEMM) farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24-84.
- Aslan-Tutak, F., Akaygün, S., & Tezsezen, S. (2017). İşbirlikli FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi uygulaması: Kimya ve matematik öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 794-816. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027115>
- Aykırı, K. (2023). 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının STEAM'e uygunluğu açısından incelenmesi. *Temel Eğitim*, 20, 63-82.
- Baker, B. (2014). Arts Education. *CQ Researcher*, 253-276.
- Bakırcı, H., & Karışan, D. (2018). Investigating the Preservice Primary School, Mathematics and Science Teachers' STEM Awareness. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 32-42. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i1.2807>
- Baran, M., Türkan, M. B., Efe, H. A., & Maskan, A. (2018, June). Fen alanları öğretmenlerinin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik (FeTeMM) farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. In *ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)* (No. 4).
- Buyruk, B., & Korkmaz, Ö. (2014). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 3-23.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (18. Baskı.). Pegem Akademi.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and engineering teacher*, 70(1), 30.
- Çevik, M. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ) geliştirme çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2436-2452. <http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v14i3.4673>
- Çevik, M., Danıştay, A. & Yağcı, A. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin FeTeMM (fen-teknoloji - mühendislik-matematik) farkındalıklarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 584-599. <https://doi.org/10.19126/suje.335008>
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Daugherty, M. K. (2013). The prospect of an "A" STEM education. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 14(2), 10.
- DeJarnette, N. K. (2018). Implementing STEAM in the early childhood classroom. *European Journal of STEM Education* 3(3), 18. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/3878>



- Deveci, İ. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının sahip oldukları FeTeMM farkındalıklarının girişimci özellikleri yordama durumu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1247-1256. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.356829>
- Ergün, S. S. (2019). Examining the STEM Awareness and Entrepreneurship Levels of Pre-Service Science Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 7(3), 142-149. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i3.3960>
- Erol, A., Erol, M. & Başaran, M. (2022): The effect of STEAM education with tales on problem solving and creativity skills, *European Early Childhood Education Research Journal*, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081347>
- Fink, A. (1995). *How to ask survey questions*. Sage Publications.
- Fornell C., & Larcker D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Gafoor, K. A. (2012). Considerations in the Measurement of Awareness. *Emerging Trends in Education*. Kerala, India.
- Gökbayrak, S., & Karışan, D. (2017). STEM temelli laboratuvar etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4275-4288.
- Gonyea, M. (2017). *Evaluating parental STEM knowledge and awareness as a predictor of advanced level course enrolment*. [Doctoral dissertation, Carson-Newman University]. Carson-Newman University Libraries.
- Gonzales, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A prime*.
- Gravesande, J., Richardson, J., Griffith, L., & Scott, F. (2019). Test-retest reliability, internal consistency, construct validity and factor structure of a falls risk perception questionnaire in older adults with type 2 diabetes mellitus: A prospective cohort study. *Archives of Physiotherapy*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40945-019-0065-4>
- Hair, J.D., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Prentice Hall.
- Hansen, M., & Gonzalez, T. (2014). Investigating the relationship between STEM learning principles and student achievement in math and science. *American Journal of Education*, 120(2), 139-171. <https://doi.org/10.1086/674376>
- Hom, E. J. (2014). *What is STEM education*. <http://www.livescience.com/43296-whatis-stem-education.html>
- Johnson, J., Macalalag, A.Z. & Dunphy, J. (2020). Incorporating socioscientific issues into a STEM education course: exploring teacher use of argumentation in SSI and plans for classroom implementation. *Discip Interdiscip Sci Educ Res* 2, 9. <https://doi.org/10.1186/s43031-020-00026-3>
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (7. Baskı). Asil Yayıncılık.
- Karadeniz, H. (2019). *STEM uygulamalarının öğrencilerin STEM farkındalıkları üzerine ve 'Üçgenler' ünitesindeki başarılarının kalıcılık düzeyine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 5(1), 124-138.
- Karakaya, V. (2022). *STEM ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler (SSTEM): Bir karma yöntem araştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Katz-Buonincontro, J. (2018). Gathering STE(A)M: Policy, curricular, and programmatic developments in arts-based science, technology, engineering, and mathematics education Introduction to the special issue of Arts Education Policy Review: STEAM Focus. *Arts Education Policy Review*, 119(2), 73-76. <https://doi.org/10.1080/10632913.2017.1407979>
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to faktor analysis*. Routledge.



- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2). [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000299](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000299)
- Koyunlu-Ünlü, Z. K., & Dere, Z. (2019). Assessment of pre-service preschool teachers' awareness of STEM. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 21(1), 44-55. <https://doi.org/10.17556/erziefd.481586>.
- Liao, C. (2016). From Interdisciplinary to Transdisciplinary: An Arts-Integrated Approach to STEAM Education. *Art Education* 69 (6): 44-49. <https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1224873>
- Maguth, B. M. (2012). In defense of the social studies: Social studies programs in STEM education. *Social Studies Research and Practice*. <https://doi.org/10.1108/ssrp-02-2012-b0005>
- NCSS (2022a). *Social Studies: The Original STEM*. <https://www.socialstudies.org/executive-directors-message/social-studies-original-stem>
- NCSS (2022b). *National Curriculum Standards for Social Studies: Executive Summary*. <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies-executive-summary>
- Osborne, J. W., & Overbay, A. (2004). The power of outliers (and why researchers should always check for them). *Pract. Assess. Res. Eval.* 9(6) 1-9. <https://doi.org/10.7275/qf69-7k43>
- Özbilen, A. G. (2018). STEM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Scientific Educational Studies*, 2(1), 1-21.
- Özdemir, A. U., & Cappellaro, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalıkları ve FeTeMM eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8(1), 46-75.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Penner, A. (2019). STEAM and Social Studies: Creating an Integrated Classroom. [Master dissertation, Hamline University]. Bush Memorial Library.
- Pratama, R. A., Pratiwi, I. M., Saputra, M. A., & Sumargono, S. (2022). Integration of STEM education in history learning. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 11(1), 313-320. <http://doi.org/10.11591/ijere.v11i1.22064>
- Pryor, B. W., Pryor, C. R., & Kang, R. (2016). Teachers' thoughts on integrating STEM into social studies instruction: Beliefs, attitudes, and behavioral decisions. *The Journal of Social Studies Research*, 40(2), 123-136. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.06.005>
- Pryor, C. R. (2015). Teaching STEM within the social studies: A model for the K-9 preservice methods course. *Teacher Education & Practice*, 23, 2-3. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA552850259&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=08906459&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E6138152f>
- Pryor, C. R., & Kang, R. (2013). Project-based learning: An interdisciplinary approach for integrating social studies with STEM. In *STEM Project-Based Learning* (pp. 129-138). Brill. Sense Publishers.
- Ray, J. (1980). How many answer categories should attitude and personality scales use?. *South African Journal of Psychology*, 10, 53-4. <https://doi.org/10.1177/00812463800100010>
- Şahin, B. (2019). STEAM etkinliklerinin fen öğretmeni adaylarının STEAM farkındalıkları, tutumları ve görüşleri üzerine etkisinin belirlenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Selanik-Ay, T., & Duban, N. (2021). According to Primary School Teachers' Views on S-STEM (Social Studies+ STEM): A Phenomenological Research. *Open Journal for Educational Research*, 5(2), 223-244. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0502.08223a>

- Sharma, B. (2016). A focus on reliability in developmental research through Cronbach's Alpha among medical, dental and paramedical professionals. *Asian Pacific Journal of Health Sciences*, (3), 271-278. <https://doi.org/10.21276/apjhs.2016.3.4.43>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon Publishing.
- Tekerek, B., & Karakaya, F. (2018). STEM education awareness of pre-service science teachers. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(2), 348-359.
- Tezsezen, S. (2017). *An investigation of preservice teachers' STEM awareness through definitions and relationships of STEM areas* [Yüksek Lisans Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi
- Ünlü, C., & Şenler, B. (2020). STEM Ebeveyn Farkındalık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi (EKUAD)*, 6(2), 189-198. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1265067>
- VanFossen, P. J. (2018). Fake news, the scientific method, and the social studies: The role of STEM in citizenship education. *School Science and Mathematics*, 118(6), 203-205. <https://doi.org/10.1111/ssm.12295>
- Vardalas, J. (2012). Bringing social studies to STEM IEEE History Center pre-university outreach. *Third IEEE history of Electro-technology Conference (HISTELCON) IEEE*. <https://doi.org/10.1109/HISTELCON.2012.648757>
- Vasquez, J. A., Sneider, C., & Comer, M. (2013). *STEM lesson essentials, grades 3-8: Integrating science, technology, engineering and mathematics*. Heinemann.
- Xu, H., & Tracey, T.J. (2017). Use of multi-group confirmatory factor analysis in examining measurement invariance in counseling psychology research. *The European Journal of Counselling Psychology*, 6(1), 75-82. <https://doi.org/10.5964/ejcop.v6i1.120>
- Zeidler, D. L., & Nicols, B. H. (2009). Socioscientific issues: theory and practice. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 49-58. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF03173684.pdf?pdf=button>

**Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarına Yönelik STEAM Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının STEAM Farkındalıklarının Belirlenmesi**

(Development of the STEAM Awareness Scale for Pre-Service Social Studies Teachers and Determination of the STEAM Awareness of Pre-Service Teachers)

## Ekler

### Ek -1. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayları için STEAM Farkındalık Ölçeği

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayları için STEAM Farkındalık Ölçeği		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
BOYUTLAR						
1-8 Arası Maddeler: Genel Bilgi (8 madde)						
9-25 Arası Maddeler: Sosyal Bilgiler Eğitiminde STEAM Düşüncesi (17 madde)						
1	STEAM eğitimi disiplinler arası bağlantılı bir düşünme şeklidir.					
2	STEAM bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik disiplinlerinin bütünleştirilmesini ifade eder.					
3	STEAM eğitimi problem durumlarına çözüm bulmakla ilgilidir.					
4	STEAM eğitimi, güçlü bir ekonomi ve sosyal refah için önemlidir.					
5	STEAM eğitimi günlük yaşamla ilişkilidir.					
6	STEAM eğitimi 21. yüzyıl becerileri (iş birliği, iletişim, yaratıcılık vb.) ile yakından ilişkilidir					
7	STEAM eğitimi toplumsal ihtiyaçlar neticesinde ortaya çıkmıştır.					
8	STEAM eğitimi teorik bilginin uygulama ve ürüne dönüştürülmesine olanak tanır.					
9	STEAM eğitimi sosyal bilgilerin amaçlarına hizmet eder.					
10	STEAM eğitimi <i>bireysel gelişim</i> olarak sosyal bilgiler öğretimi geleneğine uygundur.					
11	STEAM eğitimi <i>sosyal bilimler</i> olarak sosyal bilgiler öğretimi geleneğine uygundur.					
12	STEAM eğitimi <i>etkin vatandaşlık</i> öğrenme alanı için uygundur.					
13	STEAM eğitimi <i>yansıtıcı araştırma</i> olarak sosyal bilgiler öğretimi geleneğine uygundur.					
14	STEAM eğitimi <i>kültür ve miras</i> öğrenme alanı için uygundur.					
15	STEAM eğitimi <i>insanlar, yerler ve çevreler</i> öğrenme alanı için uygundur.					
16	STEAM eğitimi <i>bilgiye dayalı sosyal eleştiri</i> olarak sosyal bilgiler öğretimi geleneğine uygundur.					
17	Sosyal bilgileri oluşturan disiplinler (tarih, coğrafya, siyaset bilimi, hukuk, vb.) STEAM eğitimi ile ilişkilidir.					
18	STEAM eğitimi sosyal bilgiler dersinin kazanımlarını destekler.					
19	STEAM eğitimi <i>vatandaşlık aktarımı</i> olarak sosyal bilgiler öğretimi geleneğine uygundur.					
20	STEAM eğitimi sosyal bilgilerin temel amacı olan vatandaşlık öğrenimine/öğretimine uygundur.					
21	Sosyal bilgilerin çok disiplinli bir yapısı olduğu için STEAM eğitiminin doğasına uygundur.					
22	STEAM eğitimi <i>sosyal bilgileri</i> oluşturan disiplinlerin (tarih, coğrafya, siyaset bilimi, hukuk, vb.) öğrenimine/öğretimine farklı bir bakış açısı sunar.					
23	STEAM eğitimi <i>üretim, dağıtım ve tüketim</i> öğrenme alanı için uygundur.					
24	STEAM eğitimi <i>birey ve toplum</i> öğrenme alanı için uygundur.					
25	STEAM eğitimi <i>bilim, teknoloji ve toplum</i> öğrenme alanı için uygundur.					

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The National Science Foundation (NSF), an essential organization for science education, defines STEM as psychology, political science, economics, etc. It also included social sciences (Gonzales & Kuenzi, 2012). Although research indicates that there are many STEAM thinking opportunities in social studies education (NCSS, 2022; Pryor et al., 2015; Vardalas, 2012), very few scales have been developed to determine the STEAM awareness of teacher candidates directly (Buyruk & Korkmaz, 2016; Çevik, 2017). A scale developed specifically for social studies teacher candidates could not be reached. One of the scales in the literature is the STEM Parent Awareness Scale, developed by Gonyea (2017) and adapted into Turkish by Ünlü and Şenler (2020). Another is the STEM awareness scale developed by Çevik (2017) for secondary school teachers whose participants are STEM field teachers (mathematics, physics, chemistry, biology, and information technologies). Finally, It is a STEM awareness scale developed by Buyruk and Korkmaz (2016) whose participants are teacher candidates studying in STEM fields (science education, primary school mathematics, computer, and instructional technologies education). As a result, it is crucial to carry out this study because the number of studies on STEAM awareness is low, and there is no STEAM awareness study on social studies teacher candidates. In this context, The purpose of this research is to develop a valid and reliable scale to determine the awareness levels of social studies teacher candidates regarding STEAM education and their awareness levels regarding STEAM education.

The complex and multidisciplinary structure of technology requires integrated thinking to solve problems. In this context, STEM education, which serves integrated thinking and transforms theoretical knowledge into practice and product, has become a priority for national education programs worldwide (Kelley & Knowles, 2016). In line with criticisms about the lack of creativity and innovation in STEM education, "art" was included in STEM (Daugherty, 2013), and the concept of STEAM was born. One reason for including "art" in the acronym is that science cannot explain art. STEAM generally means integrating art disciplines into learning processes with science, technology, engineering, art, and mathematics (Katz-Buonincontro, 2018). Baker (2014) stated that STEAM education positively affects individuals' intellectuality, social, and emotional development, increases student success, and increases commitment to the school. Many skills that STEAM is effective on are closely related to the skills social studies aims to teach students (Aykırı, 2023). At first glance, it is thought that there is no relationship between social studies education and STEAM; However, according to the National Council for the Social Studies (NCSS), an essential organization for social studies education worldwide, "social studies education is the original STEM initiative" (NCSS, 2022a). Contrary to expectations, there is a strong relationship between social studies education and STEAM. Firstly, STEAM is viewed narrowly as the integration of disciplines.

### 2. METHOD

The research participants are 466 social studies teacher candidates studying at five state universities in the west, southwest, and northwest of Turkey. In this study, two different working groups were formed. The first study group is exploratory factor analysis (EFA) and reliability analysis. The second study group was created to perform confirmatory factor analysis (CFA) and test the research hypotheses. Of the first group participants, 178 were women (73.3%) and 65 were men (26.7%). Of the second group participants, 165 were women (67.9%) and 58 were men (23.9%). Researchers collected research data from prospective teachers. Necessary permissions were obtained before data collection. Data was collected both face-to-face and via Google form. SPSS 25 and JAMOVI 2.1.13 package program versions were used for data analysis. In the study, first, the researchers received approval from the social and human sciences ethics committee of the university where they work. In addition, the necessary

permissions were obtained from the education faculties of the universities where the application was carried out.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of EFA, it was determined that the scale consisted of 25 items and two factors, and 55.9% of the total variance was explained. The factors were named "general knowledge" and "STEAM idea in social studies education." As a result of CFA, it was determined that the fit indices of the resulting structure were at a reasonable level ( $\chi^2/df= 1.86$ , RMSEA= .067, CFI= .96, TLI= .95, SRMR= .038). The item-total correlations of the scale range between .36 and .70. The internal consistency coefficient of the scale was found to be .96, and the test-retest reliability was .83. Additionally, the hypotheses of the study were analyzed by Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H test. According to the results, it was seen that social studies teacher candidates' STEAM awareness in social studies education did not differ significantly according to gender and grade level variables.

Social studies education is an original STEAM idea. Despite this, the social studies context of the holistic thinking approach of STEAM education is ignored. The studies mainly focus on science, mathematics, computer technologies, and classroom and preschool education. Few studies focus on the social studies context that fosters original STEAM thinking. Determining teacher candidates' awareness and beliefs about STEAM education before they start their careers is valuable in terms of early intervention. The results shed light on the development of STEAM thought in social studies education.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu alıőmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 8/02/2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-93803232-622.02-332535

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50’dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

## ÇIKAR ÇATIŞMASI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar atiőtması bulunmamaktadır.





## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)



Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 1797–1821. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-909660>



### Ergenlerin Psikolojik Zihinliliklerinin Yordayıcıları Olarak Aleksitimi ve Bilinçli Farkındalık Deneyimi

Alexithymia and Mindfulness Experience as the Predictors of Adolescents' Psychological Mindedness

Kıvanç UZUN<sup>1</sup> , Zeynep KARATAŞ<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 05.04.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 30.10.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu çalışmada, ergenlerin aleksitimi ve bilinçli farkındalık deneyimi düzeylerinin psikolojik zihinliliklerini ne derece yordandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Pandemi koşullarından dolayı çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından hazırlanan online form, çeşitli sosyal medya platformlarında paylaşılarak, ergenlik döneminde bulunan 582 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 15,24'tür. Araştırmada veriler; araştırmacıların oluşturduğu demografik bilgi formu, Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeği, Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ-20) ve Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde, değişkenlerin arasındaki ilişkinin saptanması için pearson korelasyon katsayısı ile hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılırken; farklılıkların tespitine ilişkin analiz için ise ilişkisiz örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmış, farklılıkların kaynağını test etmek adına Tukey ve Hochberg's GT2 testlerinden yararlanılmıştır. Tüm bu istatistiksel analizlerde SPSS 22.0 programı kullanılmış olup, anlamlılık düzeyi olarak ,05 alınmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin psikolojik zihinliliklerinin aleksitimi düzeyleri tarafından negatif, bilinçli farkındalık deneyimleri tarafından pozitif yönde anlamlı şekilde yordandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca ergenlerin psikolojik zihinliliklerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, akademik not ortalamaları ve algılanan sosyoekonomik düzeyleri açısından anlamlı olarak farklılaşmıştır; ancak aile yapılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çalışma bulguları ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik zihinlilik, aleksitimi, bilinçli farkındalık, ergenlik.

&

**Abstract:** In the current study, it is aimed to determine the extent to which alexithymia and mindfulness experiences in adolescents predict their psychological mindedness. To this end, the relational survey model was used to determine the relationships between the variables. The study group of the current research was constructed by means of the convenience sampling method because of the pandemic conditions. The online form prepared by the researchers was shared on various social media platforms; thus, a total of 582 adolescents were reached. The mean age of the participants is 15,24. The data in the study were collected by using the demographic information form developed by the researchers, the Psychological Mindedness Scale for Adolescents, the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) and the Comprehensive Mindfulness Experiences Scale for Adolescents. In the analysis of the collected data, while Pearson correlation coefficient and hierarchic multi-linear regression analysis were used to determine the relationships between variables, independent samples t-test and one-way variance analysis were used to determine the differences and Tukey and Hochberg's GT2 tests were used to test the source of the differences. For all the statistical analyses, SPSS statistics program was used and the significance level was set to be ,05. As a result of the analyses, it was concluded that the adolescents' psychological mindedness was negatively predicted by alexithymia while it was positively predicted by mindfulness. Moreover, the adolescents' psychological mindedness was found to vary significantly depending on gender, grade level, academic grade point average and perceived social-economic level but not vary significantly depending on family structure. Findings of the study were discussed in light of the literature.

**Keywords:** Psychological mindedness, alexithymia, mindfulness, adolescences.

**Atıf/Cite as:** Uzun, K., & Karataş, Z. (2023). Ergenlerin psikolojik zihinliliklerinin yordayıcıları olarak aleksitimi ve bilinçli farkındalık deneyimi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1797-1821. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-909660>

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Dr. Kıvanç UZUN, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Kariyer Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, [kuzun@mehmetakif.edu.tr](mailto:kuzun@mehmetakif.edu.tr), ORCID: 0000-0002-6816-1789

<sup>2</sup> Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, [zeynepkaratas1972@hotmail.com](mailto:zeynepkaratas1972@hotmail.com), ORCID: 0000-0002-4532-6827

## 1. GİRİŞ

Ruh sağlığı çalışanlarının, kendilerinden yardım alan bireylere sundukları psikolojik yardımın etkililiği uzun zamandır araştırmalara konu olmuştur. Sunulan psikolojik yardımın, bireyler üzerindeki etkisinin ve veriminin artırılması için hangi faktörlerin önemli olduğuna dair araştırmalar uzun zamandır yapılmaktadır (Lambert & Ogles, 2004; Orlinsky vd., 2004). Psikolojik yardımın etkililiğini artırmak üzere yapılan bu araştırmalarda; çoğunlukla psikolojik yardımı sunan bireylerin yeterlilikleri, danışmanlık becerileri, stresle başa çıkma teknikleri ve süreçte uyguladığı teknikler gibi özelliklerin üzerinde önemle durulduğu görülmüştür. Psikolojik danışmanların sahip oldukları bu becerilerin, psikolojik yardım sürecinin kalitesine ne oranda katkı sağladığı hala üzerinde tartışılan bir konudur (Beutler vd., 2004; Hill & Lambert, 2004). Bu bakımdan psikolojik yardım sürecinde, danışma esnasında kullanılan terapötik beceriler ile danışanların özelliklerinin nasıl etkileşime girdiğinin bilinmesi oldukça önemlidir. Türkiye’de psikolojik yardım alma süreci ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; psikolojik danışmanın ve danışanın sahip oldukları özelliklerin, psikolojik yardım süreci üzerinde ne oranda etkili olduğuna dair çalışmaların sayısının giderek artmakta olduğu söylenebilir (Avunduk, 2020; Denizli, 2010; Gülüm vd., 2016).

Psikolojik yardım teması etrafında yapılan çalışmalar, çoğu zaman psikolojik danışmada bulunması gereken nitelikler üzerine yoğunlaşsa da aslında yardım alan her danışanın sahip olduğu kendine özgü kişisel farklılıkları da bulunmaktadır. Her bir danışan, psikolojik yardım alma sürecine birbirinden farklı kişilik özellikleri, tutumlar ve koşullar altında geldiğine göre; danışanın sahip olduğu nitelikler, psikolojik yardım sürecinde göz ardı edilemeyecek derecede önemlidir. Danışanların her birinin sorunlarının yoğunluğu ve ciddiyeti, bu sorundan ne oranda etkilendiği, değişim konusundaki isteği, gelişimsel yüküsü, sosyal ve zihinsel becerileri farklı ve kendine özgüdür (Clarkin & Levy, 2004).

Psikolojik danışma sürecinin verimliliği incelendiğinde; danışanın sahip olduğu niteliklerin, psikolojik yardım alma sürecinde yer alan diğer terapötik olmayan değişkenlere oranla süreçteki değişimin açıklanmasında en büyük paya sahip olduğu görülmüştür (Lambert, 1992). Ayrıca Asay ve Lambert (1999) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, danışanların sahip oldukları özelliklerin tedavi sonucunu %40 oranında etkilerken, terapötik ilişkinin %30, kullanılan tekniklerin %15 ve beklenti-umut değişkenlerinin ise placebo olarak %15 etkilediği tespit edilmiştir.

Psikolojik yardım süreçleri ile ilgili yapılan araştırmalarda, danışan hakkında incelenebilecek özelliklerin sayısı oldukça fazladır. Araştırmalarda, danışanların sadece demografik özelliklerine göre psikolojik yardım alma süreçleri ve sonuçları hakkında değerlendirmede bulunmak oldukça yüzeysel bir yaklaşım olacaktır. Ayrıca alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, danışanların demografik özelliklerine göre psikolojik yardım arama süreçlerinden ve sonuçlarından elde edilen bulguların birbirleriyle tutarlı olmadığı anlaşılmaktadır (Clarkin & Levy, 2004; Muran & Lutz, 2015; Stiles vd., 2015). Bu bakımdan psikolojik yardım alma süreci üzerinde etkili olabilecek, danışanların demografik özelliklerinin haricinde, danışanlara dair bazı kişisel özelliklerin araştırılmasının önemi ortaya çıkmıştır. Özellikle son yıllarda danışanların sahip olduğu bir özellik olarak ortaya çıkan “psikolojik zihinlilik” (psychological mindedness) kavramı, hem yerli (Denizli vd., 2016; Denizli vd., 2022; Kılınç & Uzun, 2022; Pamukçu & Meydan, 2019; Uzun vd., 2020) hem de yabancı (Conte vd., 1996; Grant, 2001; McCallum vd., 2003; Nyklíček & Denollet, 2009; Nyklíček vd., 2010) alanyazında; psikolojik yardım arama sürecinin etkililiğine yönelik çalışmaların gündemine alınmıştır.

Psikolojik zihinlilik kavramının doğuş ve gelişim süreçleri incelendiğinde; başlangıçta danışanların psikanalitik terapiye uygunluğunun değerlendirilmesinde ele alınan bir kriter olarak tartışıldığı anlaşılmaktadır. Bu bakımdan psikolojik zihinlilik kavramına yönelik ilk tanımlamaların, psikanalitik bir yaklaşımla yapıldığı görülmektedir (Boylan, 2006). Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ise psikolojik zihinlilik kavramının şimdiye kadar yapılan diğer araştırmalarda kendine odaklanabilme, öz-bilinç,

içebakış, kendini gözleyebilme, içgörü ve öz-farkındalık gibi kavramlarla aynı bağlamda ele alındığı ve kullanıldığı anlaşılmaktadır (McCallum & Piper, 1996). Psikolojik zihinlilik kavramı, son zamanlarda yapılan araştırmalarda ise psikanalitik bakış açısından uzaklaşmış, farklı ve yeni bir psikolojik kavram olarak tanımlanmıştır. Psikolojik zihinlilik kavramı, bu yeni bakış açısıyla birlikte artık psikanalitik bir kavram olarak ifade edilmekten uzaklaşıp, bilişsel bir süreç olarak ele alınmaya başlamıştır (Beitel vd., 2004). Conte ve diğerleri (1996) psikolojik zihinlilik kavramını, kişinin hem kendisinin hem de bir başkasının davranışını ve motivasyonunu anlamasına dair ilgi ve beceriye sahip olması şeklinde ifade etmiştir. Bu bakımdan psikolojik zihinlilik, bireylerin kendilerini gözlemlemeleriyle alakalı bir kavram olmasının yanında, diğer insanların ortaya koydukları davranışları da anlamlandırmasını sağlayan bir yapıya sahiptir. Grant (2001) bilişsel bir bakış açısıyla tanımladığı psikolojik zihinlilik kavramını, bir üstbiliş olarak değerlendirmiştir. Grant'a göre psikolojik zihinlilik, bireyin kendisinin veya başkalarının neden ve nasıl bu şekilde davrandığını, düşündüğünü ve hissettiğini sorgulamasına yönelik zihinsel ve duygusal bir eğilim olarak ifade edilmiştir. Boylan (2006) ise benzer bağlamda psikolojik zihinlilik kavramını; bireyin duygularını anlamlandırma, yeni fikirlere açık olma, diğer insanları anlamaya istekli olma ve ayrıca bireyin kendisinin ve başka insanların davranışlarının altında yatan nedenlerle ilgilenme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Alanyazında bu konudaki araştırmalar incelendiğinde, psikolojik zihinlilik kavramı ile güvengenlik, yaşantılara açıklık, güvenli bağlanma, olumlu duygusal durum, psikolojik yardım alma süreçlerinden faydalanma ve sosyallik arasında pozitif; depresyon, kaygı, kişiler arası çatışma düzeyleri, somatizasyon, uyku bozuklukları ve nörotizm arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir (Beitel & Cercero, 2003; Conte vd., 1995; Trudeau & Reich, 1995). Ayrıca Beitel ve diğerleri (2004) yüksek oranda psikolojik zihinliliğe sahip bireylerin hedef odaklı, esnek profil sergileyen ve gerçekçi düşünmeye yatkın olduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda bireylerin sahip olduğu yüksek psikolojik zihinliliğin, ruh sağlığını olumlu yönde yordadığı söylenebilir.

Ergenlerle yapılmış olan psikolojik zihinlilik kavramına yönelik çalışmalara bakıldığında, bu kavramın depresyon (Boylan, 2006), depresyon süresi (Boylan, 2006), stres (Roxas & Glenwick, 2014), bilişsel kaçınma (Roxas & Glenwick, 2014), davranıştan kaçınma (Roxas & Glenwick, 2014), psikolojik sıkıntı/üzüntü (Roxas, 2011; Roxas & Glenwick, 2014), olumsuz dini başa çıkma eğilimi (Roxas, 2011) ve olumsuz duygulanım (Roxas & Glenwick, 2014) ile negatif yönde; soyut akıl yürütme (Hatcher vd., 1990), problem çözme (Roxas & Glenwick, 2014), yardım arama (Roxas & Glenwick, 2014), olumlu duygulanım (Roxas & Glenwick, 2014), olumlu dini başa çıkma eğilimi (Roxas, 2011), psikolojik uyum (Roxas, 2011) ve yaşam doyumu (Roxas, 2011; Roxas & Glenwick, 2014) ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ergenlerdeki psikolojik zihinliliğin, birçok değişkenle etkileşim halinde olan çok yönlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde, cinsiyet (Boylan, 2006; Hatcher vd., 1990; McCallum & Piper, 1996; Misra, 2013; Shill & Lumley, 2002; Trudeau & Reich, 1995), öğrenim görülen sınıf düzeyi (Roxas, 2011; Roxas & Glenwick, 2014; Trudeau & Reich, 1995), akademik not ortalaması (Beets, 2010; Beets vd., 2011; Fagan & Squitiera, 2002; Stewart & Chisholm, 2012) algılanan sosyoekonomik düzey (Bhagat vd., 2015; Boylan, 2006; Conte & Ratto, 1997) ve aile yapısı (Farber, 1985) demografik değişkenlerine göre bireylerin sahip oldukları psikolojik zihinlilik düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan çalışmaların sonuçlarının birbiriyle uyumlu olmadığı da görülmüştür.

Alanyazındaki tüm bu bulgulardan yola çıkarak, psikolojik zihinlilik kavramını tanımamıza katkı sağlayabilecek diğer değişkenlerin tespit edilmesinin ve geliştirilmesinin, ergenlerin psikolojik yardım alma süreçlerinden faydalanma düzeylerinin artırılmasına yardım edebileceği düşünülmektedir. Nitekim alanyazında bireylerin sahip oldukları pozitif özelliklerinin desteklenmesi ve kaynaklarının hatırlatılması yoluyla yaşadıkları olumsuz durumların yıkıcı etkileriyle sağlıklı bir şekilde baş edebileceklerine dair umut veren kanıtlar mevcuttur (Uzun & Karataş, 2023). Özellikle okullarda verilen psikolojik danışma hizmetlerinin kalitesinin artırılması açısından, ergenlerdeki psikolojik zihinlilik düzeylerini etkileyen

çeşitli değişkenlerin tespit edilmesinin gerekliliği hissedilmiştir. Alanyazın incelendiğinde çeşitli örneklemeler (psikolojik sorunlar yaşayan bireyler, yetişkinler, üniversite öğrencileri vb.) üzerinde çalışılan ve psikolojik zihinliliği etkilediği düşünülen iki önemli kavramın ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlar: Aleksitimi (Bagby vd., 1986; Matuszak vd., 2013; McCallum vd., 2003; Shill & Lumley, 2002; Taylor vd., 1989) ve bilinçli farkındalıktır (Beitel vd., 2005; Bishop vd., 2006; Lau vd., 2006). Alanyazında klinik ve klinik olmayan çeşitli yetişkin örneklemelerinde yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde; psikolojik zihinlilik ile aleksitimi arasında negatif (Taylor vd., 1989), bilinçli farkındalık arasında ise pozitif (Lau vd., 2006) yönde anlamlı ilişkilerin bulunduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda kuramsal açıdan psikolojik zihinlilik üzerinde etkili olduğu kanıtlanmış olan bu iki önemli kavramın; ergen örneklemesinin psikolojik zihinliliği üzerindeki etkisinin araştırılması, ergenlerin psikolojik yardım alma süreçlerinin desteklenmesine yönelik çalışmalara argüman sunması bakımından oldukça önemlidir.

Bu araştırmada aleksitimi, duyguları tanımlamada zorluk yaşama (Dereboy, 1990), duyguların ortaya çıkışının bedensel duyuları ile hislerini ayırt etmede zorluk yaşama (Rinaldi vd., 2017), işevrurük düşünme şekline sahip olma (Taylor vd., 1991), hayal kurmada önemli derecede kısıtlı beceriye sahip olma (Lesser, 1981) ve uyarana bağlı, dış merkezli bilişsel yapıya sahip olma (Koçak, 2002) şeklinde tanımlanarak çalışma kapsamına alınmıştır. Bilinçli farkındalık ise bu araştırmada, sürekli ve kasten, bulunulan an içinde kalarak, yargılamadan dikkat vererek geliştirilen bir farkındalık durumu şeklinde tanımlanmış (Kabat-Zinn, 2003) ve araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamında bilinçli farkındalığı destekleyen temel tutumlar olarak; kabul etmeyi, yargılamamayı, değiştirme çabasına girmemeyi, olurlarına bırakmayı, sabırlı olmayı, merakını kaybetmemeyi, iyilik ve kibarlık halini sürdürmeyi, şükran ve cömertlik özelliklerini barındırmayı, insanca alışkanlıklara mizahla bakabilmeyi, deneyimine güven duymayı, acemi zihni ile heyecanını yitirmemeyi ve otomatik pilota olunan anları yakalamayı gösterebiliriz (Wolf & Serpa, 2015).

Alanyazın incelendiğinde, ergen örneklemesinin psikolojik zihinliliği hakkında sınırlı sayıda araştırmann yapıldığı anlaşılmıştır (Boylan, 2006; Hatcher vd., 1990; Roxas, 2011; Roxas & Glenwick, 2014). Boylan (2006), depresyon tanısı almış olan ergenlerle yaptığı araştırmada; ergenlerin psikolojik zihinlilik düzeylerinin, onların bilişsel davranışçı terapidenden faydalanma düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmadığını bulgulamıştır. Bu bağlamda ergenlerde psikolojik zihinlilik kavramının varlığı ve ölçülmesinin tartışmalı bir konu olduğu ortaya çıkmıştır. Ergen yaş gruplarında yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olmasından dolayı Boylan'ın tezinden elde edilen bulguların yorumlanabilmesi zordur. Bulguların yorumlanabilmesi için ergenlerin psikolojik zihinlilikleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olunmalıdır. Bu bakımdan ergen örneklemesinin psikolojik zihinlilik düzeylerine ilişkin yeni bulguların toplanması gerektiği ortadadır.

Psikolojik zihinliliğin ergen örneklemesinde araştırılmasının öneminin anlaşılmasından sonra ergenlerin psikolojik zihinlilik düzeylerinin ölçülebilmesi için Uzun ve diğerleri (2020) tarafından kültürümüze özgü geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Uzun ve diğerleri (2020) ölçek geliştirme araştırmaları kapsamında, ölçüt bağımlı geçerlik çalışmalarını yapmak için aleksitimi ve bilinçli farkındalık deneyimi değişkenlerini kullanmışlardır. Ancak Uzun ve diğerlerinin (2020) çalışması, sadece değişkenler arasındaki ilişkinin yönünün belirlenmesi ile sınırlı kalmıştır. Bu çalışmanın yapılmasına gerek görülmesinin sebebi ve çalışmanın özgün yönü ise aleksitimi ve bilinçli farkındalık değişkenlerinin ergenlerdeki psikolojik zihinlilik düzeyi üzerindeki yordayıcı rolünü tespit edecek olmasıdır. Ayrıca bu çalışmada, ergenlerin psikolojik zihinlilik düzeylerinin hangi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece ergenlerdeki avantajlı ve dezavantajlı grupların tespit edilmesi sağlanacaktır. Bu araştırma, ergenlerin psikolojik zihinliliklerinin açıklanması ve güçlendirilmesine yönelik olarak yapılacak çalışmalarda, dikkate alınması gereken faktörleri ortaya koyacak olması bakımından önemlidir. Ayrıca demografik değişkenlere göre ergenlerdeki psikolojik zihinlilik düzeyinin farklılaşp farklılaşmadığını incelemek; alanyazındaki muğlaklığın ortadan kaldırılmasına, psikolojik zihinlilik kavramının tanımlanmasına ve alanyazındaki bilgi birikimine farklı açılardan katkı sunabilir. Bu bakımdan çalışmanın sonuçları, hem uygulayıcılar açısından hem de ileride yapılacak olan araştırmalar açısından değerlidir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bütün bu açıklananlardan hareketle bu çalışmanın amacı; ergenlerin psikolojik zihinliliklerinin aleksitimi düzeyleri ve bilinçli farkındalık deneyimleri tarafından yordanıp yordanmadığının belirlenmesi ve ergenlerin psikolojik zihinliliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, algılanan sosyoekonomik düzey ve aile yapısı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesidir. Buna yönelik araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir.

- 1- Ergenlerin aleksitimi düzeyleri ve bilinçli farkındalık deneyimleri, psikolojik zihinliliklerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
- 2- Ergenlerin psikolojik zihinlilikleri cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, algılanan sosyoekonomik düzey ve aile yapısı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada ergenlerin psikolojik zihinliliklerinin, aleksitimi düzeyleri ve bilinçli farkındalık deneyimleri açısından incelemek için ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişim gösterip göstermediğini ve bu değişimin ne oranda gerçekleştiğini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2011).

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, ergenlik döneminde bulunun 582 bireyden oluşmaktadır. Çalışma grubunun yaş ortalaması 15,24'tür. Pandemi koşullarından dolayı çalışma grubu oluşturulurken, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacıların ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere çalışma grubunu oluşturmasıdır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu yöntem ile oluşturulan çalışma grubuna ait tanımlayıcı bulgular Tablo-1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.**

*Örnekleme Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulguları*

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	310	53,60
	Erkek	272	46,40
Sınıf Düzeyi	9.sınıf	222	38,10
	10.sınıf	113	19,40
	11.sınıf	132	22,70
	12.sınıf	115	19,80
Akademik Ortalama	49 ve altı	30	4,50
	50-69 arasında	215	37,30
	70-84 arasında	242	41,80
	85 ve üstü	95	16,50
SED	Kötü	39	6,70
	Orta	255	44,80
	İyi	288	48,50
Aile Yapısı	Anne-baba birlikte	438	75,30
	Anne-baba ayrı	84	14,50
	Anne ve/veya baba ölü	60	10,20
Toplam Öğrenci Sayısı		582	100,00

Tablo-1 incelendiğinde çalışmaya katılanların %53,60'ının ( $n=310$ ) kadın, %46,40'ının ( $n=272$ ) ise erkek ergenlerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların %38,10'u ( $n=222$ ) 9.sınıf, %19,40'ı ( $n=113$ ) 10.sınıf, %22,70'i ( $n=132$ ) 11.sınıf ve %19,80'i ( $n=115$ ) 12.sınıf öğrencisidir. Çalışmaya katılanların %4,50'si ( $n=30$ ) 49 ve altında, %37,30'u ( $n=215$ ) 50-69 arasında, %41,80'i ( $n=242$ ) 70-84 arasında ve %16,50'si ( $n=95$ ) ise 85 ve



üstü akademik not ortalamasına sahiptir (100 tam puan üzerinden). Katılımcıların %6,70'i ( $n=39$ ) kötü, %44,80'i ( $n=255$ ) orta ve %48,50'si ( $n=288$ ) ise iyi olarak sosyoekonomik düzeylerini değerlendirmektedir. Araştırmaya katılan ergenlerin %75,30'unun ( $n=438$ ) anne-babası birlikte, %14,50'sinin ( $n=84$ ) anne-babası ayrı ve %10,20'sinin ( $n=60$ ) ise anne ve/veya babası vefat etmiştir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama araçları olarak ergenlere ilişkin demografik bilgilerin elde edildiği kişisel bilgi formu, Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeği, Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ-20) ve Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılmış olan tüm veri toplama araçları için fikri mülkiyet sahiplerinden e-posta ile kullanım izni alınmıştır. Alınmış olan tüm bu izinler, araştırma sürecine başlanmadan önce Etik Kurul Onayına başvurulurken, başvuru dosyasına dâhil edilmiştir. Etik Kurul Onayının alınması sonrasında başlayan araştırma sürecinde yayın etiğinden asla taviz verilmemiştir.

#### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan ergenlerin, demografik özelliklerine ilişkin bilgi almak amacıyla araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Bu formda ergenlere dair kişisel bilgiler (cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, sosyoekonomik düzey ve aile yapısı) yer almaktadır.

#### 2.3.2. Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeği (EPZÖ)

EPZÖ, Uzun ve diğerleri (2020) tarafından ergenlerin psikolojik zihinlilik düzeylerini ölçmek için geliştirilmiştir. 5'i ters olmak üzere toplam 20 maddeden oluşan ölçek, 5'li Likert tipinde bir kendini değerlendirme envanteridir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi ergenlerin psikolojik zihinlilik düzeylerinin yükseldiğine işaret etmektedir. Ölçek, "psikolojik yardım arama" (5 madde), "psikolojik ilgi" (5 madde), "içgörü" (5 madde) ve "değişim kapasitesi" (5 madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır ve ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekteki dört faktör, toplam varyansın %50,95'ini açıklamaktadır. EPZÖ'nün genel iç tutarlık katsayısı ,85; alt boyutlarının iç tutarlık kat sayıları ise ,74 ile ,85 arasında değişmektedir (Uzun vd., 2020). EPZÖ'nün bu araştırma kapsamında kullanılabilirliğinin sınanması için yapı geçerliğini kontrol etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA), güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda EPZÖ'ye yönelik ulaşılan değerlerin, alanyazında belirtilen geçerlik ( $X^2=295,84$ ,  $sd=164$ ,  $p=,000$ ,  $X^2/sd=1,80$ ,  $CFI=,88$ ,  $NNFI=,90$ ,  $RMSEA=,044$ ,  $SRMR=,084$ ) ve güvenilirlik (genel iç tutarlık katsayısı ,89; alt boyutlarının iç tutarlık kat sayıları ise ,79 ile ,83 arasında değişmektedir) referans aralığına uygun olduğu (Büyüköztürk, 2014; Kline, 2015) ve bu araştırma kapsamında kullanılabileceği söylenebilir.

#### 2.3.3. Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ-20)

TAÖ-20, Bagby ve diğerleri (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması Güleç ve diğerleri (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 20 madde ve 5'li Likert tipindedir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, bireyin sahip olduğu aleksitimi düzeyinin arttığına işaret etmektedir. Ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır (duygularını tanıma zorluğu, duygularını ifade etme zorluğu ve dışa vuruk düşünme) ve ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekteki üç faktör, toplam varyansın %34,90'ını açıklamaktadır. TAÖ-20'nin genel iç tutarlık katsayısı ,78'dir. Alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları ise ,57 ile ,80 arasında değişmektedir (Güleç vd., 2009). TAÖ-20'nin bu araştırma kapsamında kullanılabilirliğinin sınanması için yapı geçerliğini kontrol etmek amacıyla DFA, güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda TAÖ-20'ye yönelik ulaşılan değerlerin, alanyazında belirtilen geçerlik ( $X^2=498,21$ ,  $sd=239$ ,  $p=,000$ ,  $X^2/sd=2,08$ ,  $CFI=,88$ ,  $NNFI=,91$ ,  $RMSEA=,068$ ,  $SRMR=,078$ ) ve güvenilirlik (genel iç tutarlık katsayısı ,83; alt boyutlarının iç tutarlık kat sayıları ise ,69 ile ,75 arasında değişmektedir) referans aralığına uygun olduğu (Büyüköztürk, 2014; Kline, 2015) ve bu araştırma kapsamında kullanılabileceği söylenebilir.



### **2.3.4. Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri (EKBFDE)**

EKBFDE, Johnson ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması Kırca (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipindedir ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, bireyin sahip olduğu bilinçli farkındalık düzeyinin yükseldiğine işaret etmektedir. Ölçeğin sekiz alt boyutu bulunmaktadır (içsel deneyimin farkındalığı, dışsal deneyimin farkındalığı, farkındalıkla davranma, kabul ve yargılamaksızın yönelim, merkezlesizleşmek ve tepkisizlik, deneyime açık olma, düşüncelerin göreceliliği, içgörülü kavrayış); ancak ölçekten toplam puan alınamamaktadır ve her alt boyut kendi içerisinde değerlendirilmektedir. EKBFDE'nin genel iç tutarlık katsayısı ,70'dir. Alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları ise ,48 ila ,69 arasında değişmektedir (Kırca, 2017). EKBFDE'nin bu araştırma kapsamında kullanılabilirliğinin sınanması için yapı geçerliğini kontrol etmek amacıyla DFA, güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda EKBFDE'ye yönelik ulaşılan değerlerin, alanyazında belirtilen geçerlik ( $X^2=569,22$ ,  $sd=247$ ,  $p=,000$ ,  $X^2/sd=2,30$ ,  $CFI=,88$ ,  $NNFI=,91$ ,  $RMSEA=,059$ ,  $SRMR=,072$ ) ve güvenilirlik (genel iç tutarlık katsayısı ,78; alt boyutlarının iç tutarlık kat sayıları ise ,60 ila ,72 arasında değişmektedir) referans aralığına uygun olduğu (Büyüköztürk, 2014; Kline, 2015) ve bu araştırma kapsamında kullanılabilmesi söylenebilir.

### **2.4. Verilerin toplanması**

Araştırmacılar tarafından veri toplanmaya başlanmadan önce Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından, çalışmanın etik ilkelere uygun olduğuna dair onay alınmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan uygulama formu, pandemi koşullarında verilerin toplanabilmesi için Google Formlar uygulaması yardımıyla online form haline getirilmiştir. Daha sonra bu online form Türkiye'de ergenler tarafından yoğun bir şekilde kullanılan Facebook, Instagram, Whatsapp vb. sosyal ağlarda paylaşılmıştır. Online formun girişinde araştırmanın içeriği ve ölçekler ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Buna bağlı olarak "Açıklamaları okudum. Çalışmanın amacını anladım. Bu çalışmaya katılmayı kabul ediyorum." ifadesini onaylayan, gönüllü katılımcılar ile araştırma sürecine devam edilmiştir. Daha sonra tamamlanan ölçekler SPSS 22.0 programına aktarılmıştır.

### **2.5. Verilerin analizi**

Veri analizinin ilk aşamasında veri setinde kayıp verilerin olup olmadığı incelenmiş ve kayıp verilerin %5'ten daha az olduğu belirlenmiştir. Kayıp veri örüntüsünün rastgele dağılıp dağılmadığını kontrol etmek amacıyla yapılan Little's MCAR testi sonucunun, istatistiksel olarak anlamlı olmamasına ( $p>,05$ ) bağlı olarak, kayıp verilerin rastgele dağıldığı anlaşılmıştır. Kayıp verilerin %5'in altında olmasından ve rastgele dağılmasından dolayı kayıp verilere beklenti maksimizasyonu (EM) yöntemi ile değer ataması yapılmıştır (Tabachnick vd., 2007). Kayıp veri sorununun çözülmesinden sonra veri setinde tek değişkenli ve çok değişkenli uç değer incelemesi yapılmıştır. Öncelikle tek değişkenli uç değer incelemesi için Z testi yapılmış, örneklem büyüklüğünün 100'den büyük olmasından dolayı Z puanı referans değeri olarak -4,00 ila +4,00 aralığı alınmıştır (Mertler & Vannatta, 2005). Standartlaştırılmış Z puanı, -4,00 ila +4,00 aralığının dışında kalan herhangi bir veriye ulaşamamıştır. Daha sonra çok değişkenli uç değer incelemesi için Mahalanobis uzaklık katsayısı testi yapılmış ancak uç değer ifade eden herhangi bir veriye rastlanılmamıştır (Tabachnick vd., 2007).

Veriler, analiz işlemleri için hazır hale getirildikten sonra Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeği, Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ-20) ve Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri'nin çalışma kapsamında kullanılabilmesi için öncelikle geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik değerlerinin test edilmesi için LISREL 8.7 programı kullanılarak DFA; güvenilirlik değerlerinin test edilmesi için ise SPSS 22.0 programı kullanılarak Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı analizi yapılmıştır. Ulaşılan değerler, ölçeklerin araştırmada kullanılacak düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu

göstermektedir. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik değerleri, araştırmanın veri toplama araçları ile ilgili kısmında detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

Bu çalışmada ergenlerin sahip oldukları aleksitimi düzeylerinin ve bilinçli farkındalık deneyimlerinin, psikolojik zihinliliklerini ne ölçüde yordadığını belirlemek için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi yapabilmek için gerekli varsayımların sağlandığını görmek adına; veri setindeki değişkenlerin normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığı, çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı kontrol edilmiş ve bağımlı değişkenin otokorelasyon değeri hesaplanmıştır.

Her bir değişkenin, normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığının test edilmesi için basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) katsayılarına bakılmıştır. Değişkenlerin her biri için basıklık ve çarpıklık katsayılarının referans değer aralığı olan -1,00 ila +1,00 (Çokluk vd., 2014) arasında yer aldığı görülmüştür. Bu bağlamda verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

Veri setinde çoklu bağlantı problemi olup olmadığını kontrol etmek için değişkenler arasındaki basit (ikili) korelasyonlara bakılmıştır. Yapılan analiz sonrasında değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerlerinin hepsinin ,90'dan düşük olduğu görülmüştür. Çokluk ve diğerleri (2014), değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin ,90'dan küçük olması halinde çoklu bağlantı sorunundan söz edilemeyeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca veri setinde çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını belirlemek için VIF ve CI değerlerine de bakılmış; tüm maddeler için VIF değerlerinin 10'dan, CI değerlerinin de 30'dan küçük olduğu görülmüştür (Field, 2009). Bu bağlamda değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir.

Bağımlı değişken için otokorelasyon değeri (Durbin Watson testi değeri) incelenmiş ve Durbin Watson testi değeri 1,827 çıkmıştır. Tabachnick ve diğerlerine (2007) göre, hataların ilişkisiz olabilmesi için Durbin Watson testi sonucu çıkan değer 1,50 ila 2,50 arasında olması gerektiğinden, elde edilen bu değer kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen bir diğer problem olan psikolojik zihinliliğin ergenlerin demografik değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyans analizleri yapılmadan önce veri setinin varyansların homojenliği varsayımını sağlayıp sağlamadığı Levene testi yapılarak kontrol edilmiştir. Levene testi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ( $p>,05$ ) dolayısıyla varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür. Farklılıkların kaynağının test edilebilmesi için, ergenlerin demografik kategorilerdeki frekans dağılımları göz önüne alınarak; Tukey veya Hochberg's GT2 testlerinden uygun olanı tercih edilmiştir (Field, 2005). Ayrıca etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için ilişkisiz örneklem t-testinde Cohen'in  $d$  (Cohen, 1988); ANOVA için ise Omega kare (Kirk, 1996) formülleri kullanılmıştır. Yapılmış olan tüm istatistiksel analizlerde SPSS 22.0 programı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi olarak ,05 kabul edilmiştir.

## 2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13.05.2020 Çarşamba

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: GO 2020/133

### 3. BULGULAR

Regresyon analizine geçilmeden önce, değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olup olmadığı kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla ergenlerin psikolojik zihinlilik, aleksitimi ve bilinçli farkındalık deneyimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve bu ilişkinin düzeyini belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar hesaplanmıştır. Her bir değişkene ait ortalama ve standart sapmalar ile değişkenler arasındaki korelasyon değerleri Tablo-2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	$\bar{x}$	ss	1	2a	2b	2c	3a	3b	3c	3d	3e	3f	3g	3h
1.Psikolojik Zihinlilik	69,21	11,49	-	-,114*	-,171*	-,217*	,387*	,370*	,213*	,234*	,335*	,210*	,271*	,209*
2a.Duygularını Tanıma Zorluğu	19,58	6,43		-	,693*	,176*	-,037	-,001	-,504*	-,274*	-,097*	-,322*	-,158*	-,169*
2b.Duygularını İfade Etme Zorluğu	14,28	4,17			-	,208*	-,131*	-,053	-,377*	-,278*	-,134*	-,230*	-,129*	-,010
2c.Dışa Vuruk Düşünme	22,19	3,74				-	-,209*	-,165*	-,011	-,093*	-,156*	-,040	-,058	-,046
3a.İçsel Deneyimin Farkındalığı Boyutu	10,53	2,72					-	,362*	,191*	,193*	,346*	,293*	,381*	,290*
3b.Dışsal Deneyimin Farkındalığı Boyutu	10,86	2,89						-	,071	,237*	,408*	,239*	,270*	,238*
3c.Farkındalıkla Davranma Boyutu	8,97	3,15							-	,213*	,037	,427*	,335*	,253*
3d.Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim Boyutu	9,09	2,45								-	,406*	,006	,228*	,129*
3e.Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik Boyutu	9,31	2,70									-	,233*	,411*	,380*
3f. Deneyime Açık Olma Boyutu	11,45	3,50										-	,371*	,337*
3g.Düşüncelerin Göreceliği Boyutu	9,63	2,50											-	,359*
3h.İçgörülü Kavrayış Boyutu	9,05	3,14												-

\* $p<,05$

Tablo-2'ye göre ergenlerin psikolojik zihinlilikleri ile aleksitimi ölçeğinin alt boyutları olan duygularını tanıma zorluğu ( $r=-,114$ ,  $p<,05$ ), duygularını ifade etme zorluğu ( $r=-,171$ ,  $p<,05$ ) ve dışa vuruk düşünme ( $r=-,217$ ,  $p<,05$ ) puanları arasında negatif; bilinçli farkındalık deneyimi ölçeğinin alt boyutları olan içsel deneyimin farkındalığı ( $r=,387$ ,  $p<,05$ ), dışsal deneyimin farkındalığı ( $r=,370$ ,  $p<,05$ ), farkındalıkla davranma ( $r=,213$ ,  $p<,05$ ), kabul ve yargılamaksızın yönelim ( $r=,234$ ,  $p<,05$ ), merkezsizleşmek ve tepkisizlik ( $r=,335$ ,  $p<,05$ ), deneyime açık olma ( $r=,210$ ,  $p<,05$ ), düşüncelerin göreceliği ( $r=,271$ ,  $p<,05$ ) ve içgörülü kavrayış ( $r=,209$ ,  $p<,05$ ) boyutlarının puanları arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkilerin kurgulanan modelde çoklu bağlantı sorunu yaratacak seviyede olmadığı ( $90'$ dan küçük olduğu) anlaşılmaktadır (Çokluk vd., 2014). Ayrıca elde edilen korelasyon katsayıları incelendiğinde, ergenlerin psikolojik zihinlilikleri ile aleksitimi alt boyutları arasında zayıf ( $,00<r<,30$ ); bilinçli farkındalık deneyimi alt boyutları arasında ise zayıf ( $,00<r<,30$ ) veya orta ( $,30<r<,70$ ) düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2014).

Araştırmanın birinci alt problemi olan ergenlerin aleksitimi düzeylerinin ve bilinçli farkındalık deneyimlerinin psikolojik zihinliliklerini ne ölçüde yordadığını belirlemek için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sırasında modele ilk olarak, araştırmanın giriş kısmında da belirtildiği üzere teorik açıdan ergenlerin psikolojik zihinlilikleriyle ilişkisinin daha kuvvetli olduğu geçmişteki araştırmalarla (Bagby vd., 1986; Matuszak vd., 2013; McCallum vd., 2003; Shill & Lumley, 2002; Taylor vd., 1989) tespit edilen aleksitimi ölçeğinin alt boyutlarına ait puanlar alınmıştır. İkinci aşamada ise modele yine teorik açıdan ergenlerin psikolojik zihinlilikleriyle ilişkisinin olduğu tespit edilen bilinçli farkındalık deneyimi (Beitel vd., 2005; Bishop vd., 2006; Lau vd., 2006) ölçeğinin alt boyutlarına ait puanlar eklenerek devam edilmiştir. Yapılan hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizine ait bulgular Tablo-3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Psikolojik Zihinliliğin Yordayıcıları Olarak Aleksitimi ve Bilinçli Farkındalık Deneyimine İlişkin Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Yordayıcılar	B	SH(B)	$\beta$	t	p	$\Delta R^2$	R <sup>2</sup>	F	p
1. Model	1a.Duygularını Tanıma Zorluğu	-,248	,097	-,207	-2,490*	,020				
	1b.Duygularını İfade Etme Zorluğu	-,353	,151	-,128	-2,341*	,024	,112	,112	24,418	,000
	1c.Dışa Vuruk Düşünme	-,807	,123	-,295	-7,362*	,000				
2. Model	1a.Duygularını Tanıma Zorluğu	-,128	,106	-,139	-1,721*	,038				
	1b.Duygularını İfade Etme Zorluğu	-,167	,196	-,165	-2,214*	,029				
	1c.Dışa Vuruk Düşünme	-,678	,113	-,221	-5,982*	,000				
	2a.İçsel Deneyimin Farkındalığı Boyutu	,768	,177	,182	4,340*	,000				
	2b.Dışsal Deneyimin Farkındalığı Boyutu	,687	,159	,173	4,315*	,000				
	2c.Farkındalıkla Davranma Boyutu	,435	,164	,120	2,652*	,008	,197	,309	23,218	,000
	2d.Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim Boyutu	,270	,192	,134	1,889*	,045				
	2e.Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik Boyutu	,264	,190	,162	2,389*	,016				
	2f.Deneyime Açık Olma Boyutu	,448	,139	,136	3,227*	,001				
	2g.Düşüncelerin Göreceliği Boyutu	,450	,201	,098	2,238*	,026				
2h.İçgörülü Kavrayış Boyutu	,220	,149	,133	1,807*	,042					

\* $p < ,05$

Tablo-3 incelendiğinde ilk blokta modele alınan aleksitimi ölçeğinin alt boyutlarının ergenlerin psikolojik zihinlilik puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ( $R = ,335$ ,  $R^2 = ,112$ ,  $F_{(3-578)} = 24,418$ ,  $p < ,05$ ). Model-1'de yer alan yordayıcılar, ergenlerin psikolojik zihinlilik puanındaki değişkenliğin %11,20'sini açıklamıştır. Model-1'de yer alan ve aleksitimi ölçeğinin alt boyutları olan duygularını tanıma zorluğu ( $t = -2,490$ ,  $p < ,05$ ), duygularını ifade etme zorluğu ( $t = -2,341$ ,  $p < ,05$ ) ve dışa vuruk düşünme ( $t = -7,362$ ,  $p < ,05$ ) değişkenleri istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcıdır. Model-2'de bilinçli farkındalık deneyimi ölçeğinin alt boyutları da modele eklenmiştir. Aleksitimi ve bilinçli farkındalık deneyimi ölçeklerinin alt boyutları hep birlikte, ergenlerin psikolojik zihinlilik puanlarını anlamlı olarak yordamakta ve kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $R = ,556$ ,  $R^2 = ,309$ ,  $F_{(11-570)} = 23,218$ ,  $p < ,05$ ). Model-2'de aleksitimi ölçeğinin alt boyutları kontrol edildikten sonra bilinçli farkındalık deneyimi ölçeğinin alt boyutlarının toplam varyansa katkısı %19,70'tir. Model-2'de aleksitimi ve bilinçli farkındalık deneyimi ölçeklerinin alt boyutları hep birlikte ergenlerin psikolojik zihinliliklerindeki varyansın %30,90'ını açıklamıştır. Bu bağlamda mevcut değişkenlerin ergenlerin psikolojik zihinlilikleri üzerinde büyük bir etkiye ( $R^2 > ,26$ ) sahip olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

Model-2'ye ilişkin regresyon katsayılarına ait t-testi sonuçları incelendiğinde; aleksitimi ölçeğinin duygularını tanıma zorluğu ( $t=-1,721, p<,05$ ), duygularını ifade etme zorluğu ( $t=-2,214, p<,05$ ) ve dışa vuruk düşünme ( $t=-5,982, p<,05$ ) alt boyutlarının; ergenlerin psikolojik zihinlilikleri üzerinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Ayrıca Model-2'de yer alan bilinçli farkındalık deneyimi ölçeğinin içsel deneyimin farkındalığı ( $t=4,340, p<,05$ ), dışsal deneyimin farkındalığı ( $t=4,315, p<,05$ ), farkındalıkla davranma ( $t=2,652, p<,05$ ), kabul ve yargılamaksızın yönelim ( $t=1,889, p<,05$ ), merkezsizleşmek ve tepkisizlik ( $t=2,389, p<,05$ ), deneyime açık olma ( $t=3,227, p<,05$ ), düşüncelerin göreceliği ( $t=2,238, p<,05$ ) ve içgörülü kavrayış ( $t=1,807, p<,05$ ) alt boyutlarının ergenlerin psikolojik zihinlilikleri üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmüştür.

Tablo-3'te Model-2'ye ilişkin verilen istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıların standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) bakıldığında, bu değişkenlerin ergenlerin psikolojik zihinlilikleri üzerindeki görece önem sırası; dışa vuruk düşünme ( $\beta=-,221$ ), içsel deneyimin farkındalığı ( $\beta=,182$ ), dışsal deneyimin farkındalığı ( $\beta=,173$ ), duygularını ifade etme ( $\beta=-,165$ ), merkezsizleşmek ve tepkisizlik ( $\beta=,162$ ), duygularını tanıma zorluğu ( $\beta=-,139$ ), deneyime açık olma ( $\beta=,136$ ), kabul ve yargılamaksızın yönelim ( $\beta=,134$ ), içgörülü kavrayış ( $\beta=,133$ ), farkındalıkla davranma ( $\beta=,120$ ) ve düşüncelerin göreceliği ( $\beta=,098$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Bu bağlamda ergenlerin aleksitimi düzeylerinin yükselmesiyle beraber psikolojik zihinlilik puanlarının azalacağı; bilinçli farkındalık deneyimi puanlarının yükselmesiyle ise psikolojik zihinlilik puanlarının da buna bağlı olarak artacağı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden biri olan ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik zihinlilik puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi için ilişkisiz örneklem t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-4'te görülmektedir.

**Tablo 4.**

*Ergenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Psikolojik Zihinlilik Puanlarının İncelenmesine Yönelik İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	Cohen's d
Toplam Psikolojik Zihinlilik	Kadın	310	70,94	12,05	580	3,951*	,00	,75
	Erkek	272	67,21	10,49				
Psikolojik Yardım Arama	Kadın	310	18,43	4,67	580	1,232*	,04	,54
	Erkek	272	17,35	4,47				
Psikolojik İlgi	Kadın	310	18,11	4,20	580	3,330*	,00	,68
	Erkek	272	16,95	4,16				
İçgörü	Kadın	310	17,68	4,71	580	2,249*	,02	,60
	Erkek	272	16,85	4,09				
Değişim Kapasitesi	Kadın	310	17,70	4,47	580	4,517*	,00	,76
	Erkek	272	16,05	4,33				

\* $p<,05$

Tablo-4'te görüldüğü gibi kadın ve erkek ergenlerin toplam psikolojik zihinlilik puanları ( $t_{(580)}=3,951, p<,05$ ) anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ergenlerin psikolojik zihinliliklerinin alt boyutlarına bakıldığında ise kadın ve erkek ergenlerin psikolojik yardım arama ( $t_{(580)}=1,232, p<,05$ ), psikolojik ilgi ( $t_{(580)}=3,330, p<,05$ ), içgörü ( $t_{(580)}=2,249, p<,05$ ) ve değişim kapasitesi ( $t_{(580)}=4,517, p<,05$ ) puanlarının anlamlı olarak farklılaşmakta olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların kadın ergenlerin toplam psikolojik zihinlilik, psikolojik yardım arama, psikolojik ilgi, içgörü ve değişim kapasitesi puan ortalamalarının; erkek ergenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmakta olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca Tablo-4'te görüldüğü gibi cinsiyetin, ergenlerin toplam psikolojik zihinlilik ( $d=,75$ ), psikolojik yardım arama ( $d=,54$ ),



psikolojik ilgi ( $d=,68$ ), içgörü ( $d=,60$ ) ve değişim kapasitesi ( $d=,76$ ) puan ortalamaları üzerinde orta düzeyde ( $,20 < \text{Cohen'in } d < ,80$ ) etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden biri olan ergenlerin sınıf düzeylerine göre psikolojik zihinlilik puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.**

*Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Psikolojik Zihinlilik Puanlarının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark	$\Omega^2$
Toplam Psikolojik Zihinlilik	9.sınıf (A)	222	70,26	10,90	11,726*	,00	A-D	,122
	10.sınıf (B)	113	73,46	12,00				
	11.sınıf (C)	132	66,84	11,82				
	12.sınıf (D)	115	65,75	10,11				
Psikolojik Yardım Arama	9.sınıf (A)	222	17,56	4,07	4,309*	,00	A-D	,072
	10.sınıf (B)	113	18,21	4,18				
	11.sınıf (C)	132	17,43	4,62				
	12.sınıf (D)	115	16,21	4,57				
Psikolojik İlgi	9.sınıf (A)	222	17,98	4,08	5,000*	,00	A-D	,080
	10.sınıf (B)	113	18,31	4,29				
	11.sınıf (C)	132	17,26	4,22				
	12.sınıf (D)	115	16,43	4,19				
İçgörü	9.sınıf (A)	222	17,49	4,21	8,747*	,00	A-D	,107
	10.sınıf (B)	113	18,90	4,15				
	11.sınıf (C)	132	16,32	4,88				
	12.sınıf (D)	115	16,47	4,24				
Değişim Kapasitesi	9.sınıf (A)	222	17,21	4,45	5,638*	,00	A-D	,086
	10.sınıf (B)	113	18,03	4,24				
	11.sınıf (C)	132	15,81	4,78				
	12.sınıf (D)	115	16,62	4,13				

\* $p < ,05$

Tablo-5'te görüldüğü üzere ergenlerin sınıf düzeyleri ile toplam psikolojik zihinlilik puanları arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F_{(3-578)}=11,726$ ,  $p < ,05$ ). Tablo-5 incelendiğinde 12.sınıf öğrencilerinin 9.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde psikolojik zihinlilik puanına sahip olduğu görülmüştür. Ergenlerin psikolojik zihinliliklerinin alt boyutlarına bakıldığında ise psikolojik yardım arama ( $F_{(3-578)}=4,309$ ,  $p < ,05$ ), psikolojik ilgi ( $F_{(3-578)}=5,000$ ,  $p < ,05$ ), içgörü ( $F_{(3-578)}=8,747$ ,  $p < ,05$ ) ve değişim kapasitesi ( $F_{(3-578)}=5,638$ ,  $p < ,05$ ) puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca Tablo-5'te görüldüğü gibi ergenlerin sınıf düzeyi değişkeni, toplam psikolojik zihinlilik ( $\Omega^2=,122$ ), psikolojik yardım arama ( $\Omega^2=,072$ ), psikolojik ilgi ( $\Omega^2=,080$ ), içgörü ( $\Omega^2=,107$ ) ve değişim kapasitesi ( $\Omega^2=,086$ ) puan ortalamaları üzerinde orta düzeyde ( $,010 < \Omega^2 < ,138$ ) etki büyüklüğüne sahiptir (Kirk, 1996).

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden biri olan ergenlerin sahip oldukları akademik not ortalamalarına göre psikolojik zihinlilik puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-6'da görülmektedir.



**Tablo 6.**

*Ergenlerin Akademik Not Ortalamalarına Göre Psikolojik Zihinlilik Puanlarının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Not Ortalaması	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark	$\Omega^2$
Toplam Psikolojik Zihinlilik	49 ve altı (A)	30	69,15	11,99	5,843*	,00	A-D	,090
	50-69 arasında (B)	215	67,29	11,03				
	70-84 arasında (C)	242	69,40	11,09				
	85 ve üstü (D)	95	73,10	12,50				
Psikolojik Yardım Arama	49 ve altı (A)	30	17,07	5,29	2,277*	,02	A-D	,077
	50-69 arasında (B)	215	17,11	4,05				
	70-84 arasında (C)	242	17,39	4,44				
	85 ve üstü (D)	95	18,13	4,52				
Psikolojik İlgî	49 ve altı (A)	30	18,57	4,21	3,879*	,01	A-D	,080
	50-69 arasında (B)	215	16,95	4,26				
	70-84 arasında (C)	242	17,64	4,12				
	85 ve üstü (D)	95	18,56	4,19				
İçgörü	49 ve altı (A)	30	17,03	4,54	5,317*	,00	A-D	,088
	50-69 arasında (B)	215	16,54	4,54				
	70-84 arasında (C)	242	17,46	4,23				
	85 ve üstü (D)	95	18,66	4,48				
Değişim Kapasitesi	49 ve altı (A)	30	16,46	4,71	2,363*	,02	A-D	,078
	50-69 arasında (B)	215	16,68	4,18				
	70-84 arasında (C)	242	16,90	4,67				
	85 ve üstü (D)	95	17,73	4,55				

\* $p < ,05$

Tablo-6'da görüldüğü üzere ergenlerin akademik not ortalamaları ile toplam psikolojik zihinlilik puanları arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F_{(3-578)} = 5,843$ ,  $p < ,05$ ). Tablo-6 incelendiğinde akademik not ortalaması 85 ve üstünde olan öğrencilerin, akademik not ortalaması 49 ve altında olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde psikolojik zihinlilik puanına sahip olduğu söylenebilir. Psikolojik zihinliliğin alt boyutlarına bakıldığında ise ergenlerin psikolojik yardım arama ( $F_{(3-578)} = 2,277$ ,  $p < ,05$ ), psikolojik ilgi ( $F_{(3-578)} = 3,879$ ,  $p < ,05$ ), içgörü ( $F_{(3-578)} = 5,317$ ,  $p < ,05$ ) ve değişim kapasitesi ( $F_{(3-578)} = 2,363$ ,  $p < ,05$ ) puanlarının akademik not ortalamalarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta olduğu görülmüştür. Ayrıca Tablo-6'da görüldüğü gibi ergenlerin akademik not ortalaması, toplam psikolojik zihinlilik ( $\Omega^2 = ,090$ ), psikolojik yardım arama ( $\Omega^2 = ,077$ ), psikolojik ilgi ( $\Omega^2 = ,080$ ), içgörü ( $\Omega^2 = ,088$ ) ve değişim kapasitesi ( $\Omega^2 = ,078$ ) puan ortalamaları üzerinde orta düzeyde ( $,010 < \Omega^2 < ,138$ ) etki büyüklüğüne sahiptir (Kirk, 1996).

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden biri olan ergenlerin algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine göre psikolojik zihinlilik puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.**

*Ergenlerin Algıladıkları Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Psikolojik Zihinlilik Puanlarının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişkenler	SED	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark	$\Omega^2$
Toplam Psikolojik Zihinlilik	Kötü (A)	39	62,63	9,67	4,002*	,00	A-B	,094
	Orta (B)	255	68,76	11,83			A-C	
	İyi (C)	288	70,12	11,12			B-C	
Psikolojik Yardım Arama	Kötü (A)	39	15,09	5,76	5,863*	,00	A-B	,105
	Orta (B)	255	16,97	4,52			A-C	
	İyi (C)	288	17,93	3,97			B-C	
Psikolojik İlgî	Kötü (A)	39	15,90	4,13	2,429*	,03	A-B	,071
	Orta (B)	255	17,86	4,34			A-C	
	İyi (C)	288	18,41	3,99			B-C	
İçgörü	Kötü (A)	39	15,54	5,20	2,378*	,03	A-B	,068
	Orta (B)	255	17,25	4,66			A-C	
	İyi (C)	288	18,38	4,17			B-C	
Değişim Kapasitesi	Kötü (A)	39	15,09	4,25	1,883*	,04	A-B	,053
	Orta (B)	255	16,67	4,36			A-C	
	İyi (C)	288	17,38	4,56			B-C	

\* $p < ,05$

Tablo-7’de görüldüğü üzere ergenlerin algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri ile toplam psikolojik zihinlilik puanları arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F_{(4-577)}=4,002$ ,  $p < ,05$ ). Tablo-7 incelendiğinde sosyoekonomik düzeyini yüksek olarak tanımlayan ergenlerin, sosyoekonomik düzeyini düşük olarak tanımlayan ergenlere göre daha yüksek psikolojik zihinlilik puanlarına sahip oldukları söylenebilir. Ergenlerin psikolojik zihinliliklerinin alt boyutlarına bakıldığında ise psikolojik yardım arama ( $F_{(4-577)}=5,863$ ,  $p < ,05$ ), psikolojik ilgi ( $F_{(4-577)}=2,429$ ,  $p < ,05$ ), içgörü ( $F_{(4-577)}=2,378$ ,  $p < ,05$ ) ve değişim kapasitesi ( $F_{(4-577)}=1,883$ ,  $p < ,05$ ) puanlarının algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta olduğu görülmüştür. Ayrıca Tablo-7’de görüldüğü üzere ergenlerin algılanan sosyoekonomik düzey, toplam psikolojik zihinlilik ( $\Omega^2=,094$ ), psikolojik yardım arama ( $\Omega^2=,105$ ), psikolojik ilgi ( $\Omega^2=,071$ ), içgörü ( $\Omega^2=,068$ ) ve değişim kapasitesi ( $\Omega^2=,053$ ) puan ortalamaları üzerinde orta düzeyde ( $,010 < \Omega^2 < ,138$ ) etki büyüklüğüne sahiptir (Kirk, 1996).

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden biri olan ergenlerin aile yapılarına göre psikolojik zihinlilik puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-8’de görülmektedir.

**Tablo 8.**

*Ergenlerin Aile Yapılarına Göre Psikolojik Zihinlilik Puanlarının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Aile Yapısı	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark	$\Omega^2$
Toplam Psikolojik Zihinlilik	Anne-baba birlikte (A)	438	68,97	11,47	1,661	,58	Yok	,009
	Anne-baba ayrı (B)	84	71,03	11,37				
	Anne ve/veya baba ölü (C)	60	71,56	10,41				
Psikolojik Yardım Arama	Anne-baba birlikte (A)	438	17,47	4,25	1,447	,67	Yok	,006
	Anne-baba ayrı (B)	84	17,09	4,84				
	Anne ve/veya baba ölü (C)	60	17,25	4,95				

**Tablo 8. Devamı**

*Ergenlerin Aile Yapılarına Göre Psikolojik Zihinlilik Puanlarının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Aile Yapısı	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark	$\Omega^2$
Psikolojik İlgı	Anne-baba birlikte (A)	438	17,53	4,18	1,360	,77	Yok	,003
	Anne-baba ayrı (B)	84	17,80	4,66				
	Anne ve/veya baba ölü (C)	60	17,58	4,22				
İçgörü	Anne-baba birlikte (A)	438	17,22	4,40	1,465	,65	Yok	,005
	Anne-baba ayrı (B)	84	17,67	4,46				
	Anne ve/veya baba ölü (C)	60	17,30	4,45				
Değişim Kapasitesi	Anne-baba birlikte (A)	438	17,74	4,48	1,405	,70	Yok	,006
	Anne-baba ayrı (B)	84	18,06	4,34				
	Anne ve/veya baba ölü (C)	60	18,00	4,45				

Tablo-8'de görüldüğü üzere ergenlerin aile yapıları ile toplam psikolojik zihinlilik puanları arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $F_{(4-577)}=1,661, p>,05$ ). Psikolojik zihinliliğin alt boyutlarına bakıldığında ise psikolojik yardım arama ( $F_{(4-577)}=1,447, p>,05$ ), psikolojik ilgi ( $F_{(4-577)}=1,360, p>,05$ ), içgörü ( $F_{(4-577)}=1,465, p>,05$ ) ve değişim kapasitesi ( $F_{(4-577)}=1,405, p>,05$ ) puanlarının ergenlerin aile yapılarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca Tablo-8'de görüldüğü gibi ergenlerin aile yapısının, toplam psikolojik zihinlilik ( $\Omega^2=,009$ ), psikolojik yardım arama ( $\Omega^2=,006$ ), psikolojik ilgi ( $\Omega^2=,003$ ), içgörü ( $\Omega^2=,005$ ) ve değişim kapasitesi ( $\Omega^2=,006$ ) puan ortalamaları üzerinde düşük düzeyde ( $\Omega^2<,010$ ) etki büyüklüğüne sahip olduğu anlaşılmıştır (Kirk, 1996).

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, ergenlerin psikolojik zihinliliklerinin aleksitimi düzeyleri ve bilinçli farkındalık deneyimleri tarafından ne derece yordandığını incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlara göre ergenlerin aleksitimi düzeylerinin negatif yönde, bilinçli farkındalık deneyimlerinin ise pozitif yönde psikolojik zihinliliği anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Kurgulanan modelde aleksitimi ve bilinçli farkındalık değişkenleri, ergenlerin psikolojik zihinliliğini araştırmacıların beklentilerinden daha düşük bir düzeyde yordamaktadır. Bu sonucun, psikolojik zihinliliğin birçok değişkenin etkisi altında olan çok yönlü bir yapıya sahip olmasından ve sadece bir tek değişkenin psikolojik zihinlilik üzerinde büyük bir değişim meydana getiremeyecek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yüksek düzeyde aleksitimi puanına sahip olmak, ergenlerin psikolojik zihinliliği üzerinde önemli bir risk faktörü iken; yüksek düzeyde bilinçli farkındalığa sahip olmak ise ergenlerin psikolojik zihinliliklerine olumlu yönde katkıda bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan, aleksitimi ile psikolojik zihinlilik arasındaki ilişkiye dair sonuçlar ele alındığında: Duygularını tanımakta zorluk çeken ve mekanik bir düşünce sistemine sahip olan yüksek aleksitimi puanına sahip olan ergenlerin; kendilerine dair içgörü oluşturmayaacağı, çevrelerindeki insanlara karşı ilgi eksikliği yaşayacakları ve bundan dolayı yardım arama becerilerinin ve değişim kapasitelerinin olumsuz etkileneceği söylenebilir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bu bulguya paralel olarak gösterilebilecek, ergenlerin psikolojik zihinlilikleri ile aleksitimi düzeylerinin birlikte incelendiği bir çalışmaya yurt içinde ve yurt dışında rastlanmamıştır. Çalışma bu yönüyle özgündür. Ancak farklı örneklem gruplarında psikolojik zihinlilik ile aleksitiminin birlikte incelendiği sınırlı sayıda da olsa çalışmalar mevcuttur. Araştırma sonucuna paralel olarak: McCallum ve diğerleri (2003) psikolojik tedavi gereken hastalarla yapmış oldukları deneysel çalışmada, grupta ve bireysel psikoterapiye en uygun hastaların yüksek psikolojik zihinliliğe ve düşük aleksitimi düzeyine sahip olan hastalar olduğunu; bu sonucun psikolojik zihinlilik ve aleksitimi arasındaki ilişkinin belirlenmesinde önemli bir adım olduğunu tespit etmişlerdir. Taylor ve diğerleri (1989) ise klinik ve klinik olmayan örnekleme yaptıkları

araştırmalarında, psikolojik zihinliliğin tedaviye olumlu yönde katkı yaparken; aleksitiminin ise tedavi sürecini yüksek düzeyde olumsuz şekilde etkilediğini bulgulamışlardır. Matuszak ve diğerleri (2013) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı olan üniversite öğrencileri üzerinde yürütmüş oldukları boylamsal çalışmada, psikoterapi alanın öğrencilerin DEHB belirtilerini ve aleksitimi düzeylerini azaltırken psikolojik farkındalığını artırdığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca Bagby ve diğerleri (1986), Shill ve Lumley (2002) gibi araştırmacıların üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarda; öğrencilerin aleksitimi düzeyleri ile psikolojik zihinliliklerinin negatif yönde korelasyon gösterdiğine dair bulgular elde etmeleri yine araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bilinçli farkındalık deneyimi ile psikolojik zihinlilik arasındaki ilişkiye dair sonuçlar ele alındığında ise kendisini olduğu gibi kabul eden, çevresine yargılamadan dikkat verebilen ve heyecanını yitirmeden anda kalmayı başaran, yüksek düzeyde bilinçli farkındalığa sahip olan ergenlerin; içgörülerinin, yaşanılanlara dair ilgilerinin, değişim kapasitelerinin ve yardım aramaya dair düşüncelerinin olumlu yönde etkileneceği söylenebilir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bu bulguyu destekleyen, ergenlerin psikolojik zihinlilikleri ile bilinçli farkındalık deneyimi değişkenlerinin birlikte incelendiği bir çalışmaya alanyazında rastlanılmamıştır. Çalışma bu yönüyle özgündür. Ancak farklı örneklerde psikolojik zihinlilik ile bilinçli farkındalık deneyiminin birlikte incelendiği az sayıda da olsa araştırmalar bulunmaktadır. Araştırma sonucuna paralel olarak: Beitel ve diğerleri (2005) lisans öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin psikolojik zihinlilikleri ile farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Lau ve diğerleri (2006) ise yetişkin örneklemiyle gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, yetişkinlerin psikolojik zihinlilikleri ile farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuşlardır. Ayrıca Bishop ve diğerleri (2006) alanyazındaki birçok çalışmayı inceleyip farkındalığın operasyonel tanımını yapmaya çalıştıkları araştırmalarında; farkındalığın, psikolojik zihinlilikle pozitif yönde ilişki içerisinde olduğunu özellikle vurgulamışlardır.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise ergenlerin psikolojik zihinliliklerinin, cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta olduğu görülmüştür. Kadın ergenlerin psikolojik zihinlilik puan ortalamaları, erkek ergenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bağlamda kadın ergenlerin, erkeklere göre daha çok psikolojik zihinli oldukları söylenebilir. Kadınların erkeklere göre ergenlik dönemine daha önce girmeleri, bundan dolayı ergenlik döneminin en önemli özelliklerinden biri olan soyut düşünme becerileri konusunda erkeklerden daha deneyimli olmaları bu sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca Türk kültüründe kadına atfedilen yardımseverlik ve ilgili olma gibi özelliklerin, kadın ergenlerin psikolojik zihinlilik düzeylerine olumlu yönde katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bulgularına paralel olarak; Shill ve Lumley (2002) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada, kadınların erkeklere göre daha çok psikolojik zihinli olduklarını bulgulamışlardır. Hatcher ve diğerleri (1990) ise ergenler üzerinde yürüttükleri çalışmada, kadın öğrencilerin psikolojik zihinlilik puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Misra (2013) yapmış olduğu çalışmada, lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyindeki kadın ve erkek öğrencilerin, psikolojik zihinlilik puanları arasında önemli farklılıklar olduğunu saptamıştır. Ancak alanyazında araştırmanın bulgularıyla örtüşmeyen sonuçlara da rastlanılmıştır. Boylan (2006) ergenler üzerinde yürütmüş olduğu çalışmada; ergenlerin psikolojik zihinlilik puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Benzer şekilde Trudeau ve Reich (1995) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin psikolojik zihinlilik puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada McCallum ve Piper (1996), psikolojik problemleri olan yetişkin bireylerin, psikolojik zihinlilik puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulamamıştır.

Elde edilen bir diğer bulguya göre ergenlerin psikolojik zihinliliklerinin, sınıf düzeyleri açısından anlamlı olarak farklılaşmakta olduğu görülmüştür. 12.sınıf öğrencilerinin psikolojik zihinlilik puan ortalamaları, 9.sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bağlamda lisede sınıf seviyesi yüksek ve buna bağlı yaşı büyük olan öğrencilerin, sınıf seviyesi daha düşük ve buna bağlı yaşı küçük olan öğrencilere göre daha çok psikolojik zihinli oldukları söylenebilir. 12.sınıf öğrencilerinin 9.sınıfta yer alan

öğrencilere göre daha çok yaşam tecrübesine sahip olmaları; 12.sınıf öğrencilerinin, 4 yıllık lise öğrenimi içerisinde hem kendilerinin hem de arkadaşlarının değişimlerine tanık olmaları; yaklaşan üniversite sınavı ve mezuniyet sonrası süreç hakkındaki belirsizlikten dolayı çevrelerinde olup bitenlere ilgili olmaları; ergenlik döneminin sonlarına yaklaşmaları, kendilerini oldukları gibi kabul etmeye başlamaları ve içgörü geliştirmeleri bu sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Araştırmanın bulgularına paralel olarak: Roxas (2011) ergenler üzerinde yürütmüş olduğu çalışmada, sınıf seviyesi arttıkça psikolojik zihinliliğinde buna bağlı olarak arttığını bulgulamıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde, araştırmanın bulgularıyla örtüşmeyen bazı sonuçlara da rastlanılmıştır. Roxas ve Glenwick (2014) ergenler üzerinde yapmış oldukları çalışmada; psikolojik zihinlilik puanlarının, sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca Trudeau ve Reich (1995) yapmış oldukları çalışmada, üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre psikolojik zihinlilik puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığını bulgulamışlardır.

Araştırma sonucunda ergenlerin psikolojik zihinliliklerinin, akademik not ortalamaları açısından anlamlı olarak farklılaşmakta olduğu görülmüştür. Akademik not ortalaması 85 ve üstünde olan ergenlerin psikolojik zihinlilik puan ortalamaları, akademik not ortalaması 49 ve altında olan ergenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bağlamda akademik not ortalaması yüksek olan ergenlerin, akademik not ortalaması düşük olan ergenlere göre daha çok psikolojik zihinli oldukları söylenebilir. Ergenlik döneminde bilişsel becerilerin, bir göstergesi olarak kabul edilen yüksek akademik not ortalaması; ergenin, psikolojik zihinliliğinin temel göstergeleri olan psikolojik ilgi, içgörü, psikolojik yardım arama ve değişim kapasitesi gibi bilişsel becerilere ulaşması bakımından da gerekli olan altyapıya sahip olduğunun bir göstergesi olarak düşünülebilir. Araştırmanın bulgularına paralel olarak: Beets (2010), Beets ve diğerleri (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmalarında, psikolojik zihinlilik ile akademik başarı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Fagan ve Squitiera (2002) hukuk öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada ise akademik not ortalaması ile psikolojik zihinlilik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Stewart ve Chisholm (2012) mühendislik öğrencileri örneğinde yaptıkları çalışmada, psikolojik zihinlilik puanları ile akademik başarı arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu saptamışlardır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguda ise ergenlerin psikolojik zihinliliklerinin, algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Sosyoekonomik düzeyini yüksek olarak tanımlayan ergenlerin psikolojik zihinlilik puan ortalamaları, sosyoekonomik düzeyini düşük olarak tanımlayan ergenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bağlamda sosyoekonomik düzeyini yüksek olarak algılayan ergenlerin, sosyoekonomik düzeyini düşük olarak algılayan ergenlere göre daha çok psikolojik zihinli oldukları söylenebilir. Algılanan sosyoekonomik düzeyin yükselmesi, çoğu zaman gerçek hayatta kendini ekonomik refaha ulaşma şeklinde göstermektedir. Ekonomik refaha ulaşan birey, zihnini günlük yaşamın geçim sıkıntılarıyla meşgul etmeyecektir. Bu bağlamda algılanan sosyoekonomik düzeyin yükselmesi bireyin, kendi zihinsel süreçlerine odaklanarak içgörü kazanmasına ve çevresinde olup bitenlere karşı ilgi duymasına olanak tanıyacaktır. Araştırmanın bulgularına paralel olarak: Bhagat ve diğerleri (2015) otistik çocukların ebeveynleri üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada, ebeveynlerin ekonomik düzeylerinin psikolojik zihinlilikleri üzerinde etkili olduğunu; ekonomik açıdan zayıf olan ebeveynlerin buna bağlı olarak psikolojik zihinlilik düzeylerinin de düştüğünü belirtmişlerdir. Ancak alanyazın incelendiğinde, araştırmanın bulgularıyla örtüşmeyen sonuçlara da rastlanılmıştır. Boylan (2006) yapmış olduğu çalışmada ergenlerin sosyoekonomik düzeyleri ile psikolojik zihinlilik puanları arasında anlamlı bir ilişki saptayamamıştır. Ayrıca Conte ve Ratto (1997) psikolojik zihinlilik kavramını tanımlamak için yapmış oldukları çalışmada, psikolojik zihinliliğin sosyoekonomik durumla ilişkili olmadığını ileri sürmüşlerdir.

Elde edilen bir diğer bulguya göre ergenlerin psikolojik zihinliliklerinin, aile yapıları açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum anne-babası birlikte, anne-babası ayrı, anne



ve/veya babası ölü olan öğrencilerin psikolojik zihinlilik puan ortalamalarının birbirine çok yakın olmasından kaynaklanmış olabilir. Bunun yanında örneklem içerisinde anne-babası birlikte, anne-babası ayrı, anne ve/veya babası ölü olan öğrencilerin her birinin yeteri kadar temsil edilememiş olması da yine bu sonucu ortaya çıkaran diğer bir önemli etken olabilir. Ayrıca Farber (1985) psikolojik zihinliliğin tek bir gelişimsel olaya veya aile düzenine atfedilmesinin yüzeysel kalacağını vurgulamıştır. Ona göre psikolojik zihinlilik, diğer özellikler ve eğilimler gibi, genetik miras ve bir dizi çevresel faktörün etkileşiminin karmaşık bir ürünüdür.

#### 4.1. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre uygulayıcılara şu öneriler verilebilir:

Bu çalışmada kadın ergenlerin erkek ergenlere, 12.sınıf öğrencilerinin 9.sınıf öğrencilerine, yüksek akademik not ortalamasına sahip ergenlerin düşük akademik not ortalamasına sahip ergenlere ve yüksek sosyoekonomik düzey algısına sahip olan ergenlerin düşük sosyoekonomik düzey algısına sahip ergenlere göre psikolojik zihinlilik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bundan dolayı dezavantajlı konumda yer alan erkek ergenlere, 9.sınıf öğrencilerine, düşük akademik not ortalamasına sahip ergenlere ve düşük sosyoekonomik düzey algısına sahip olan ergenlere psikolojik zihinliliklerini geliştirebilecekleri psikoeğitim programları hazırlanabilir. Bu programların içeriği hazırlanırken, araştırmanın ortaya çıkardığı sonuçlardan faydalanılarak, öğrencilerin aleksitimi düzeylerini azaltacak ve bilinçli farkındalık deneyimlerini artırabilecek etkinliklere yer verilebilir.

Okul psikolojik danışmanları, psikolojik zihinlilik düzeyi düşük olan öğrencilerin, ileride psikolojik yardım alma konusunda yaşayabilecekleri olası sorunlara önlem almak amacıyla; özellikle erkek öğrencilerden, 9.sınıf öğrencilerinden, düşük akademik not ortalamasına sahip öğrencilerden ve düşük sosyoekonomik düzey algısına sahip olan öğrencilerden başlayarak, okuldaki tüm öğrencilere yönelik olarak bireysel ve grup çalışmaları planlayabilir. Bu çalışmaların içeriğinde öğrencilerin psikolojik ilgilerini, içgörülerini, yardım arama becerilerini ve değişim kapasitesini artırabilecek etkinliklere özellikle yer verilebilir.

Psikolojik zihinlilik kavramının, ergen yaş grubu için önemini vurgulayacak önleyici ve koruyucu seminerler planlanabilir (öğrenci, öğretmen, veli vb. gruplar için) ve ergenlerdeki psikolojik zihinlilik düzeyine zarar veren yapılarla dair farkındalık geliştirilebilir. Bu şekilde öğrencilerin kendilerini yaşama dair daha yetkin hissetmeleri sağlanabilir ve psikolojik yardım alma süreçlerine katkıda bulunulabilir.

Araştırma sonuçlarına göre yeni araştırmacılara şu öneriler verilebilir:

Deneysel çalışmalar kurgulanarak, psikolojik zihinliliğin ergenlerin aleksitimi düzeylerini azaltmaya ve bilinçli farkındalık deneyimlerini geliştirmeye yönelik etkinliklerden ne oranda etkilendiği ölçülebilir.

Ergenler üzerinde yapılacak benzer bir çalışmada, nitel araştırma geleneği kullanılarak farklı bir bakış açısı kazanılabilir. Bu doğrultuda ergenlerle derinlemesine bireysel görüşmeler veya odak grup görüşmeleri gerçekleştirilerek; psikolojik zihinlilik, aleksitimi ve bilinçli farkındalık deneyimi arasındaki ilişkiye yönelik ulaşılan bulgular zenginleştirilebilir.

Bu çalışmada ergenlerin psikolojik zihinliliklerini yordayan aleksitimi ve bilinçli farkındalık deneyimi değişkenlerinin üzerinde çalışılmıştır. Sonrasında yapılacak araştırmalar için farklı değişkenler (yaşam doyumu, empati, psikolojik dayanıklılık, problem çözme becerisi vb.) üzerinde durulması ergenlerin psikolojik zihinliliklerinin daha net anlaşılmasına katkı sunabilir.

Son olarak çalışmada kullanılan değişkenleri kapsayacak şekilde, farklı öğretim kademelerinde (ilkokul, ortaokul, üniversite, lisansüstü vs.) ve gelişim dönemlerinde (çocuklar, beliren yetişkinler vb.) aynı konunun çalışılması ve karşılaştırmalı sonuçların elde edilmesi önerilmektedir.



## Kaynakça / Reference

- Appelbaum, S. A. (1973). Psychological-mindedness: Word, concept and essence. *International Journal of Psychoanalysis*, 54(1), 35-46.
- Asay, T. R., & Lambert, M.J. (1999). The empirical case of the common factors in psychotherapy: Quantitative findings. M. A. Hubble, B. L. Duncan & S. D. Miller (Ed.), *The heart and soul of change: What works in therapy* içinde (ss. 23-55). American Psychological Association.
- Avunduk, S. D. (2020). *Danışanın algıladığı terapötik ittifak ile terapi motivasyonunun ilişkisinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto alexithymia scale-I. Item selection and cross validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(94\)90005-1](https://doi.org/10.1016/0022-3999(94)90005-1)
- Bagby, R. M., Taylor, G. J., & Ryan, D. (1986). Toronto Alexithymia Scale: Relationship with personality and psychopathology measures. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 45(4), 207-215. <https://doi.org/10.1159/000287950>
- Beets, S. (2010). *Psychological mindedness and academic achievement of psychology students in a tertiary education environment* [Doktora tezi]. North-West University, Güney Afrika.
- Beets, S., Nienaber, A., & Botha, K. (2011). Psychological mindedness and academic achievement of psychology students in a higher education environment. *Acta Academica*, 43(3), 32-56.
- Beitel, M., & Cecero, J. J. (2003). Predicting psychological mindedness from personality style and attachment security. *Journal of Clinical Psychology*, 59(1), 163-172. <https://doi.org/10.1002/jclp.10125>
- Beitel, M., Ferrer, E., & Cecero, J. J. (2004). Psychological mindedness and cognitive style. *Journal of Clinical Psychology*, 60(6), 567-582. <https://doi.org/10.1002/jclp.10258>
- Beitel, M., Ferrer, E., & Cecero, J. J. (2005). Psychological mindedness and awareness of self and others. *Journal of Clinical Psychology*, 61(6), 739-750. <https://doi.org/10.1002/jclp.20095>
- Beutler, L. E., Malik, M., Alimohammed, S., Harwood, M. T., Talebi, H., Noble, S., & Wong, E. (2004). Therapist variables. M. J. Lambert (Ed.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* içinde (5. baskı) (ss. 227-306). Wiley.
- Bhagat, V., Simba, N. B., & Haque, M. (2015). The peripheral focus on the psychological parameters of parents of autistic children in the intervention methods: A review and recommending the strategy, focusing psychological parameters of parents of autistic children in intervention methods. *Journal of Young Pharmacists*, 7(4), 403-414. <https://doi.org/10.5530/jyp.2015.4s.1>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... Devins, G. (2006). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Boylan, M. B. (2006). *Psychological mindedness as a predictor of treatment outcome with depressed adolescents* [Doktora tezi]. University of Pittsburgh, Pennsylvania.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. baskı). Pegem Akademi.
- Clarkin, J. F., & Levy, K. N. (2004). The influence of client variables on psychotherapy. M. J. Lambert (Ed.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* içinde (5. baskı) (ss. 194-226). Wiley.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). Erlbaum.
- Conte, H. R., Buckley, P., Picard, S., & Karasu, T. B. (1995). Relationships between psychological mindedness and personality traits and ego functioning: Validity studies. *Comprehensive Psychiatry*, 36(1), 11-17. [https://doi.org/10.1016/0010-440X\(95\)90093-B](https://doi.org/10.1016/0010-440X(95)90093-B)
- Conte, H. R., & Ratto, R. (1997). Self-report measures of psychological mindedness. M. McCallum & W. E. Piper (Ed.), *Psychological mindedness: A contemporary understanding* içinde (ss. 1-26). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Conte, H. R., Ratto, R., & Karasu, T. B. (1996). The psychological mindedness scale. Factor structure and relationship to outcome of psychotherapy. *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 5(3), 250-259.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Denizli, S. (2010). *Danışanların algıladıkları terapötik çalışma ve oturum etkisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması: Ege Üniversitesi örneği* [Doktora tezi]. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Denizli, S., Pamukçu, B., & Meydan, B. (2016). Psikolojik danışma süreç ve sonuç araştırmalarında danışana ilişkin bir değişken: Psikolojik zihinlilik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 419-431. <https://doi.org/10.21764/efd.01537>
- Denizli, S., Meydan, B., & Pamukçu, B. (2022). Validity and reliability of Turkish version of the Balanced Index of Psychological Mindedness. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 44, 79-93. <https://doi.org/10.1007/s10447-021-09452-y>
- Dereboy, İ. F. (1990). Aleksitimi: Bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 1(3), 157-165.
- Farber, B. A. (1985). The genesis, development, and implications of psychological-mindedness in psychotherapists. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 22(2), 170-177. <https://doi.org/10.1037/h0085490>
- Fagan, R., & Squitiera, P. (2002). The relationship between personality characteristics and academic success in law school. *Evaluation & Research in Education*, 16(2), 95-103. <https://doi.org/10.1080/09500790208667010>
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2. baskı). Sage Publications.
- Grant, A. M. (2001). Rethinking psychological mindedness: Metacognition, self-reflection, and insight. *Behavior Change*, 18(1), 8-17. <https://doi.org/10.1375/bech.18.1.8>
- Güleç, H., Köse, S., Güleç, M. Y., Çitak, S., Evren, C., Borckardt, J., & Sayar, K. (2009). Reliability and factorial validity of the Turkish version of the 20-item toronto alexithymia scale (TAS-20). *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 19(3), 214-220.
- Gülüm, İ. V., Uluç, S., & Soygüt, G. (2016). Terapötik İttifak ölçeği-kısa formun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27, 1-7. <https://doi.org/10.5080/u18260>
- Hatcher, R., Hatcher, S., Berlin, M., Okla, K., & Richards, J. (1990). Psychological mindedness and abstract reasoning in late childhood and adolescence: An exploration using new instruments. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(4), 307-326. <https://doi.org/10.1007/BF01537075>
- Hill, C. E., & Lambert, M. J. (2004). Methodological issues in studying psychotherapy process and outcome. M. J. Lambert, (Ed.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* içinde (5. baskı) (ss. 84-135). Wiley.

- Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S., & Wade, T. (2017). Development and validation of a multifactor mindfulness scale in youth: The comprehensive inventory of mindfulness experiences–adolescents. *Psychological Assessment, 29*(3), 264-281. <https://doi.org/10.1037/pas0000342>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınc, M., & Uzun, K. (2022). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisinde psikolojik zihinliliğin aracı rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(3), 2782-2835. <https://doi.org/10.29299/kefad.1178241>
- Kırca, B. (2017). *Ergenler için kapsamlı bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Koçak, R. (2002). Kuramsal çerçeve, tedavi yaklaşımları ve ilgili araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35*(1-2), 183-212.
- Lambert, M. J. (1992). Psychotherapy outcome research: Implications for integrative and eclectic therapists. J. C. Norcross & M. R. Goldfried (Ed.), *Handbook of psychotherapy integration* içinde (ss. 94-129). Basic Books.
- Lambert, M. J., & Ogles, B. M. (2004). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. M. J. Lambert (Ed.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* içinde (5. baskı) (ss. 139-193). Wiley.
- Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L., ... Devins, G. (2006). The toronto mindfulness scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology, 62*(12), 1445-1467. <https://doi.org/10.1002/jclp.20326>
- Lesser, I. M. (1981). A review of the alexithymia concept. *Psychosomatic Medicine, 43*(6), 531-543. <https://doi.org/10.1097/00006842-198112000-00009>
- Matuszak, J., Miller, G., Kimmelmeier, M., & Mason, N. (2013). A pilot study of the impact of stimulant pharmacotherapy in college students with ADHD on alexithymia and psychological mindedness. *Open Journal of Medical Psychology, 2*, 139-142. <https://doi.org/10.4236/ojmp.2013.24021>
- McCallum, M., & Piper, W. E. (1996). Psychological mindedness. *Psychiatry, 59*(1), 48-64. <https://doi.org/10.1080/00332747.1996.11024750>
- McCallum, M., Piper, W. E., Ogrodniczuk, J. S., & Joyce, A. S. (2003). Relationships among psychological mindedness, alexithymia and outcome in four forms of short-term psychotherapy. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 76*(2), 133-144. <https://doi.org/10.1348/147608303765951177>
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (6. baskı). Taylor & Francis.
- Misra, N. (2013). Impact of gender and education on gender role identity, gender role perception and psychological mindedness of college students. *TII's Research Journal of Social Science and Management, 2*(12), 91-99.
- Muran, J. C., & Lutz, W. (2015). A train of thought: 25 years of psychotherapy research. *Psychotherapy Research, 25*(3), 277-281. <https://doi.org/10.1080/10503307.2015.1025483>

- Nyklíček, I., & Denollet, J. (2009). Development and evaluation of the balanced index of psychological mindedness. *Psychological Assessment, 21*(1), 32-44. <https://doi.org/10.1037/a0014418>
- Nyklíček, I., Majoor, D., & Schalken, P. A. (2010). Psychological mindedness and symptom reduction after psychotherapy in a heterogeneous psychiatric sample. *Comprehensive Psychiatry, 51*(5), 492-496. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2010.02.004>
- Orlinsky, D. E., Rønnestad, M. H., & Willutzki, U. (2004). Fifty years of psychotherapy process-outcome research: Continuity and change. M. J. Lambert (Ed.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* içinde (5. baskı) (ss. 3-15). Wiley.
- Pamukçu, B., & Meydan, B. (2019). Turkish university students' expectations about counseling. *Int J Adv Counselling, 41*, 544-560. <https://doi.org/10.1007/s10447-019-09378-6>
- Rinaldi, R., Radian, V., Rossignol, M., Arachchige, K. G. K., & Lefebvre, L. (2017). Thinking about one's feelings: Association between alexithymia and cognitive styles in a nonclinical population. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 205*(10), 812-815. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000721>
- Roxas, A. S. (2011). *The relationships of psychological mindedness and religious coping to psychological distress and adjustment in high-school adolescents* [Doktora tezi]. Fordham University, New York.
- Roxas, A. S., & Glenwick, D.S. (2014). The relationship of psychological mindedness and general coping to psychological adjustment and distress in high-school adolescents. *Individual Differences Research, 12*(2), 38-49.
- Shill, M. A., & Lumley, M. A. (2002). The psychological mindedness scale: Factor structure, convergent validity and gender in a non-psychiatric sample. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 75*(2), 131-150. <https://doi.org/10.1348/147608302169607>
- Stewart, M. F., & Chisholm, C. U. (2012). Assessment of the impact of emotional competencies on academic achievement within engineering and other student cohorts. *World Transactions on Engineering and Technology Education, 10*, 110-115.
- Stiles, W. B., Hill, C. E., & Elliott, R. (2015). Looking both ways. *Psychotherapy Research, 25*(3), 282-293. <https://doi.org/10.1080/10503307.2014.981681>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (5. baskı). Pearson.
- Taylor, G., Bagby, M., & Parker, J. (1989). Psychological-mindedness and the alexithymia construct. *British Journal of Psychiatry, 154*(5), 731-732. <https://doi.org/10.1192/bjp.154.5.731c>
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. (1991). The alexithymia construct: A potential paradigm for psychosomatic medicine. *Psychosomatics, 32*(2), 153-164. [https://doi.org/10.1016/S0033-3182\(91\)72086-0](https://doi.org/10.1016/S0033-3182(91)72086-0)
- Trudeau, K. J., & Reich, R. (1995). Correlates of psychological mindedness. *Personality and Individual Differences, 19*(5), 699-704. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(95\)00110-R](https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)00110-R)
- Uzun, K., Tagay, Ö., & Karataş, Z. (2020). Ergenler için psikolojik zihinlilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 322-342. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.670101>
- Uzun, K., & Karataş, Z. (2023). The examination of the mediator role of optimism, self-compassion, altruism and gratitude in the relationship between cognitive distortions and forgiveness of emerging adults. *Emerging Adulthood, 11*(4), 845-868. <https://doi.org/10.1177/21676968231171200>
- Wolf, C., & Serpa, J. G. (2015). *A clinician's guide to teaching mindfulness: The comprehensive session-by-session program for mental health professionals and health care providers*. New Harbinger Publications.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The concept of psychological mindedness, which has emerged as a characteristic of the client in recent years, has been included in the agenda of research on the effectiveness of the process of receiving psychological help. The concept of psychological mindedness can be defined in its broadest sense as a kind of interest and ability that allows the individual to understand the underlying causes of the behaviour of his/her own and others. When the literature is examined, it is seen that high psychological mindedness positively predicts the mental health of individuals.

Determination of the variables that can contribute to our understanding and explanation of the concept of psychological mindedness is thought to increase adolescents' level of benefiting from psychological support processes. When the literature is reviewed, it is seen that two important concepts, which have been studied on various samples (adults, university students, etc.) and are thought to affect psychological mindedness, come to the fore. These are alexithymia and conscious awareness. Investigating the effect of these two important concepts, which have been proven to be theoretically effective on psychological mindedness, on the psychological mindedness in an adolescent sample is very important in terms of providing an argument for studies that support the psychological support process for adolescents. In addition, in the current study, it was attempted to determine whether adolescents' level of psychological mindedness varies significantly depending on some demographic variables. Thus, identifying advantaged and disadvantaged groups in adolescents will be made possible. The current study is very important as it will reveal the factors that should be taken into account in studies to be conducted to explain and strengthen the psychological mindedness in adolescents.

In this connection, the purpose of the current study is to determine whether psychological mindedness in adolescents is predicted by their level of alexithymia and experience of conscious awareness experiences and to investigate whether psychological mindedness in adolescents varies significantly depending on the variables of gender, grade level, grade point average, perceived socio-economic level and family structure.

### 2. METHOD

In the current study, the relational survey model was used to determine the relationships between the variables. The study group of the current research was constructed by means of the convenience sampling method because of the pandemic conditions. The online form prepared by the researchers was shared on various social media platforms; thus, a total of 582 adolescents were reached. The mean age of the participants is 15,24. The data in the study were collected by using the demographic information form developed by the researchers, the Psychological Mindedness Scale for Adolescents, the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) and the Comprehensive Mindfulness Experiences Scale for Adolescents. In the analysis of the collected data, while Pearson correlation coefficient and hierarchic multi-linear regression analysis were used to determine the relationships between variables, independent samples t-test and one-way variance analysis were used to determine the differences and Tukey and Hochberg's GT2 tests were used to test the source of the differences. For all the statistical analyses, SPSS statistics program was used and the significance level was set to be ,05.

### 3. FINDINGS

Pearson moments correlation coefficient analysis was performed to determine whether there is a statistically significant correlation between the psychological mindedness, alexithymia and conscious awareness experience scores of the adolescents and to determine the degree of this correlation. According to the results of the analysis, a negative and significant correlation was found between the adolescents' psychological mindedness and the sub-dimensions of the Alexithymia Scale, and a positive and significant



correlation was found between the adolescents' psychological mindedness and the sub-dimensions of the Conscious Awareness Experience Scale.

Hierarchical multiple linear regression analysis was conducted to determine to what extent the levels of alexithymia and conscious awareness of the adolescents predicted their psychological mindedness. The sub-dimensions of the alexithymia and conscious awareness experience scales together were found to significantly predict the psychological mindedness scores of the adolescents and the regression model established was found to be statistically significant ( $R=,556$ ,  $R^2=,309$ ,  $F_{(11-570)}=23,218$ ,  $p<,05$ ). The sub-dimensions of the alexithymia and conscious awareness experience scales together explained 30,90% of the variance in the psychological mindedness of the adolescents. When the t-test results of the regression coefficients were examined, the sub-dimensions of the alexithymia scale were found to be a negative and statistically significant predictor of psychological mindedness of the adolescents and the sub-dimensions of the conscious awareness scale were found to be a positive and statistically significant predictor of psychological mindedness of the adolescents.

Moreover, while the adolescents' total psychological mindedness score and scores from its sub-dimensions were found to be varying significantly depending on gender ( $t_{(580)}=3,951$ ,  $p<,05$ ), grade level ( $F_{(3-578)}=11,726$ ,  $p<,05$ ), grade point average ( $F_{(3-578)}= 5,843$ ,  $p<,05$ ) and perceived socio-economic level ( $F_{(4-577)}=4,002$ ,  $p<,05$ ), they were found to be not varying significantly depending on family structure ( $F_{(4-577)}=1,661$ ,  $p>,05$ ).

#### 4. DISCUSSION AND RESULTS

According to the results obtained in the current study, it was determined that alexithymia levels of adolescents negatively and significantly predicted psychological mindedness and their conscious awareness experience positively and significantly predicted psychological mindedness. In this context, it can be said that adolescents with a high score of alexithymia who have difficulty in recognizing their emotions and have a mechanical thinking system will not be able to form insight about themselves, will lack interest in the people around them, and therefore their ability to seek help and their capacity for change will be negatively affected. In addition, it can be said that insights, interest in what is experienced, capacity for change and thoughts about seeking help of the adolescents, who accept themselves as they are, pay attention to their surroundings without judgment, manage to stay in the moment without losing their excitement and have a high level of conscious awareness, will be positively affected.

According to the other findings of the current study, the psychological mindedness mean score of the female adolescents is higher than that of the male adolescents, the psychological mindedness mean score of the 12th grade students is higher than that of the 9th grade students, the psychological mindedness mean score of the adolescents with an academic grade point average of 85 and above is higher than that of the adolescents with an academic grade point average of 49 and below (out of 100 points) and the psychological mindedness mean score of the adolescents who defined their socioeconomic level as high is higher than that of the adolescents who defined it as low. Findings of the study were discussed in light of the literature.

## **ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13.05.2020 Çarşamba

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: GO 2020/133

## **ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI**

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir. Yazarlar araştırmanın bütün aşamalarını birlikte gerçekleştirmişlerdir.

## **ÇATIŞMA BEYANI**

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Bu nedenle araştırmada potansiyel bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 1822–1843. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1182359>



### Öğrenme Analitiği Göstergelerini Raporlayan Açık Erişimli Çevrimiçi Bir Öğrenme Platformunun Kullanılabilirliğinin Değerlendirilmesi\*

Evaluating of the Usability of an Open Access Online Learning Platform Reporting Learning Analytics Indicators

Tolga GÜYER<sup>1</sup>, Sibel SOMYÜREK<sup>2</sup>, Halil YURDUGÜL<sup>3</sup>,  
Furkan AYDIN<sup>4</sup>, Ayşenur GÜLMEZ<sup>5</sup>

Geliş Tarihi (Received): 30.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 04.11.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu çalışmada Sürekli Veri Sağlama Sistemi adlı öğrenme analitiği göstergelerini raporlayan açık erişimli çevrimiçi bir öğrenme platformunun kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen ortamın kullanılabilirlik çalışması öğrenci, araştırmacı ve yönetici statülerinde olmak üzere toplam 45 kullanıcı katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen kullanılabilirlik veri toplama aracı ile elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler ve içerik analizi kullanılmıştır. Kullanılabilirlik testi kapsamında sistemde yapılabilecek işlemlerle ilgili görevleri katılımcıların yapmaları istenmiştir. Bu esnada süreç araştırmacılar tarafından gözlemlenerek her bir görevin katılımcılar tarafından başarıyla gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği, tamamlama süreleri ve hata sayıları kayıt altına alınmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik bilgileri, katılımcıların likert tipi anket sorularına ve açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar da raporlanmıştır. Sonuç olarak SVSS sisteminin kullanılabilirliğinin yüksek olduğu ancak çeşitli düzleme ve iyileştirmelerin platformun kullanılabilirliğinin artması açısından gerekli olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan kullanılabilirlik problemleri açıklanmış ve bu problemlerin düzeltilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrimiçi öğrenme, öğrenme analitikleri, öğrenme analitiği raporlama, kullanılabilirlik, değerlendirme

&

**Abstract:** This study aims to evaluate the usability of an open-access online learning platform called Continuous Data Delivery System (CDDS) that reports learning analytics indicators. The usability study was carried out with the participation of 45 users, including students, researchers, and administrators. Researchers developed a usability data collection tool. Descriptive statistics and content analysis were used to analyze the obtained data. During the usability test application process, the participants were asked to do the tasks related to the operations that can be done in the system. Meanwhile, the researchers observed the process and whether each task was successfully performed by the participants, completion times, and number of errors were recorded. In addition, the demographic information of the participants, the answers of the participants to the Likert-type survey questions, and open-ended questions were also reported. The results showed that the usability of the CDDSs is high, but various fixes and improvements are necessary in order to increase the usability of the system. The arisen usability problems are explained, and suggestions for correcting these problems are presented.

**Keywords:** Online learning, learning analytics, learning analytics reporting, usability, evaluation

**Atıf/Cite as:** Güyer, T., Somyürek, S., Yurdugül, H., Aydın, F., & Gülmez, A. (2023). Öğrenme analitiği göstergelerini raporlayan açık erişimli çevrimiçi bir öğrenme platformunun kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(4), 1822-1843. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1182359>

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Bu makale 117R050 kodlu “Öğrenme Analitiği Göstergelerini Raporlayan Açık Erişimli Çevrimiçi Bir Öğrenme Platformunun Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi” adlı 1001 kodlu TÜBİTAK bilimsel araştırma projesinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Prof. Dr. Tolga GÜYER, Gazi Üniversitesi, BÖTE Bölümü, [guyer@gazi.edu.tr](mailto:guyer@gazi.edu.tr), ORCID: 0000-0001-9175-5043

<sup>2</sup> Prof. Dr. Sibel SOMYÜREK, Gazi Üniversitesi, BÖTE Bölümü, [ssomyurek@gazi.edu.tr](mailto:ssomyurek@gazi.edu.tr), ORCID: 0000-0001-7803-1438

<sup>3</sup> Prof. Dr. Halil YURDUGÜL, Hacettepe Üniversitesi, BÖTE Bölümü, [halily@hacettepe.edu.tr](mailto:halily@hacettepe.edu.tr), ORCID: 0000-0001-7856-4664

<sup>4</sup> Dr. Furkan AYDIN, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, BÖTE Bölümü, [furkanaydin28@gmail.com](mailto:furkanaydin28@gmail.com), ORCID: 0000-0003-2471-9725

<sup>5</sup> Ayşenur GÜLMEZ, Gazi Üniversitesi, BÖTE Bölümü, [aysenurgulmez@gmail.com](mailto:aysenurgulmez@gmail.com), ORCID: 0000-0003-0666-6295

## 1. GİRİŞ

İnternet erişiminin yaygınlaşması ve mobil cihaz kullanımının ucuzlaması beraberinde dijital ayak izleri adı verilen büyük bir verinin oluşmasını da sağlamıştır. Büyük veri, sıradan veri tabanı yazılımlarının işleyebileceği, saklayabileceği, yönetebileceği ve analiz edebileceğinin ötesindeki veri yapıları olarak da tanımlanabilir (Long ve Siemens, 2011). Büyük veri öncelikle, sağlık alanında veriye dayalı kestirim yapma, sigortacılık alanında risk analizleri gerçekleştirme, iş dünyasında ve uluslararası ilişkiler alanında da yönetsel kararların alınması amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim alanında ise, özellikle yükseköğretimde öğrencinin eğitime devam etme durumlarını kestirmeye (Lykourantzou vd., 2009; Halawa, Greene ve Mitchell, 2014; Márquez-Vera vd., 2016) ve eğitimin paydaşlarını modellemeye (Somyürek, 2009) ve eğitimin farklı bileşenlerine ilişkin kararlar alabilmeye yönelik (Romero ve Ventura, 2013; Keskin, Aydın ve Yurdugül, 2019) analizlerde kullanılmaya başlanmıştır. Büyük veri kavramının eğitim alanında analizi ile birlikte, eğitsel veri madenciliği, akademik analitikler ve öğrenme analitikleri gibi kavramlar dikkat çekmeye başlamıştır.

Eğitsel veri madenciliği (educational data mining) öğrenci ve eğitim ortamları ile ilgili önemli verileri ortaya çıkarmak için yöntemler geliştirmeyi amaçlayan bir alandır (Siemens ve Baker, 2012). Veri madenciliğinin eğitim ortamlarında kullanımı ile akademik analitikler ve öğrenme analitikleri ortaya çıkmıştır. Akademik analitikler, gerçek zamanlı veri raporlama ve tahminine dayalı olarak benzer davranış örüntülerini tanımlama ve bu örüntülerinin sonuçlarını ön görmeye imkân sağlamaktadır (Baepler, & Murdoch, 2010). Bu yönüyle, işletme zekâsının eğitim kurumu bazında kullanılmasını mümkün hale getirmektedir (Siemens ve Long, 2011). Öğrenme analitikleri, öğrenme ve öğrenme ortamını anlamak ve düzenlemek amacıyla öğrenenlere ve öğrenme ortamlarına ilişkin verinin toplaması, analiz edilmesi, ölçülmesi ve raporlaması süreçlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (LAK, 2011; Siemens ve Gasevic, 2012). Siemens ve Long (2011) geleceğin eğitimini şekillendirecek asıl unsurun göremediğimiz ve dokunamadığımız büyük veri ve bu veri üzerinde işe koşulacak analitikler olacağını öne sürmektedir.

Öğrenme analitiklerinin önemi eğitim alanındaki gerek araştırmacı gerek uygulayıcılar tarafından kabul görmeye birlikte, bu verilerin elde edilmesi ve yorumlanmasındaki zorluklar, yaygın kullanımını engellemektedir. Güyer vd. (2020) bu sınırlılığı gidermek amacıyla, sadece teknoloji okuryazarı bir araştırmacının gelişmiş teknik becerilere sahip olmaksızın kullanabileceği öğrenme analitiği göstergelerini raporlayan, açık erişimli çevrimiçi bir öğrenme platformu geliştirmişlerdir. Sürekli Veri Sağlama Sistemi (SVSS) adı verilen bu platformun hedef kitle, platformda oluşturulan derslere katılabilecek olan öğrenciler, platformda ders açarak, açtığı derse içerik yükleyebilecek ve istediği öğrenme analitiği göstergelerine ilişkin hesaplamaların sonuçlarını görüntüleyebilecek olan araştırmacılar ile platformdaki bütün araştırmacıları, dersleri, öğrenme analitiği göstergelerini görüntüleyebilecek olan yöneticilerdir. Geliştirilen bu sistemin kullanıcılar tarafından anlaşılabilirliği ve kolay ve etkili bir şekilde kullanılabilirliği, yayılması ve kullanılması açısından önemlidir.

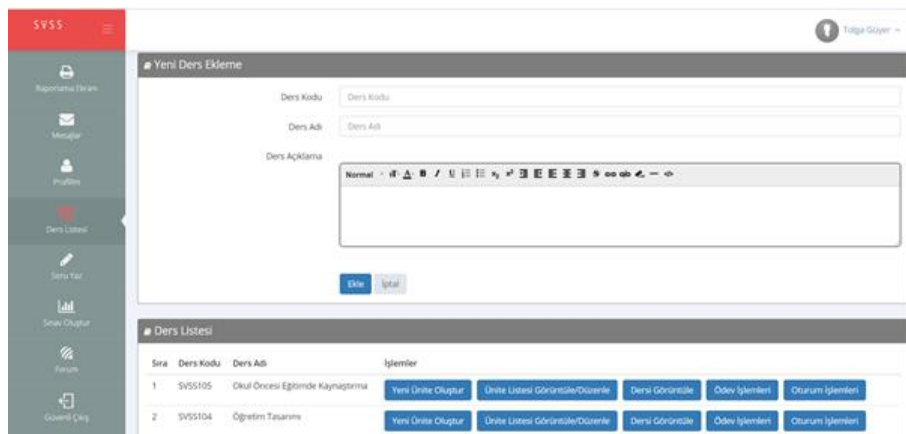
Kullanılabilirlik, Uluslararası Standartlar Örgütü ISO'ya göre etkililik (belirlenen hedeflere ulaşılması), verimlilik (harcanan para, zaman vb.) ve kullanıcı memnuniyeti birleşiminden oluşur. Shackel (2009) ise kullanılabilirliği kullanıcıların farklı işlemler (giriş yapma, içerik ekleme, vb.) söz konusu olduğunda kendilerine verilen görevleri başarımları için belirli bir kullanıcı desteği sağlandığında sistemin anlaşılır ve etkin bir biçimde kullanılabilirliği olarak tanımlamaktadır. Kullanılabilirliği dikkate alarak tasarlanan web sitelerinin kullanıcılar tarafından kabul gördüğü ve kullanma devamlılığının daha uzun sürdüğü belirtilmiştir (Andrzejczak & Liu, 2010; Yeniad, Mazman, Tüzün & Akbal, 2011). Kullanılabilirlik açısından iyi tasarlanmamış web sitelerini ise kullanıcıların terk etmeleri ya da bir daha girmemeleri söz konusu olabilmektedir (Nielsen, 2012). Bu tür durumların önüne geçmek için ise kullanıcı merkezli tasarımların kullanılabilirlik açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Kullanıcı merkezli tasarım, ortaya konulan bir tasarımın kullanıcıların etkileşiminden sonra son halinin nasıl şekillenmesi gerektiğini etkileyen tasarım süreçleri olarak tanımlanabilir (Abrams, Maloney-Krichmar & Preece, 2004). Bu süreçte kullanıcıların geliştirilen ürün ile etkileşimlerinden yola çıkarak, kullanıcıların ihtiyaçlarına yönelik yeni işlevler eklenerek iyileştirmeler yapılabilir. Yeni bir sistem olan SVSS, geleneksel Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) işlevlerinin yanı sıra öğrenme analitikleri temelinde ek özellikler de (öğrenme analitiklerinin otomatik olarak oluşturulması, öğrenme analitiklerinin raporlanması, yeni öğrenme analitiği göstergelerinin sisteme eklenmesi, vb.) barındırmaktadır. SVSS sistemini benzer uygulamalar ve sistemlerden ayıran en önemli özellikleri, farklı kategoriler altında sınıflandırılan çok sayıda öğrenme analitiklerinin yanı sıra, hesaplanmaları için yazılım geliştirme süreçlerinin gerçekleştirilmesini gerektiren algoritmik analitikleri de raporlayabilmesidir. Sistemi benzerlerinden ayıran diğer bir özellik de ön tanımlı parametreler yoluyla araştırmacılara kod yazmaksızın yeni öğrenme analitiklerini tanımlama olanağı sunmasıdır.

Temelde SVSS sistemi, araştırmacıları öğrenme platformunu tasarlama, veri tabanı altyapısını oluşturma, uygulama geliştirme ve öğrenme analitiği göstergeleri hesaplamaya yönelik teknik bilgi ve beceri gerektiren iş yüklerinden kurtarmayı hedeflemektedir. Ancak, geliştirilen sistemin kullanıcılar tarafından kabul görmesi için sistemin kullanılabilirliği önemlidir. Bu çalışmada SVSS adlı öğrenme analitiği göstergelerini raporlayan açık erişimli çevrimiçi bir öğrenme platformunun otantik görevler ile kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi, böylece e-öğrenme ortamları oluşturmak isteyen araştırmacı ve eğitimcilerin kullanımı açısından sistemin etkililiği ve verimliliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

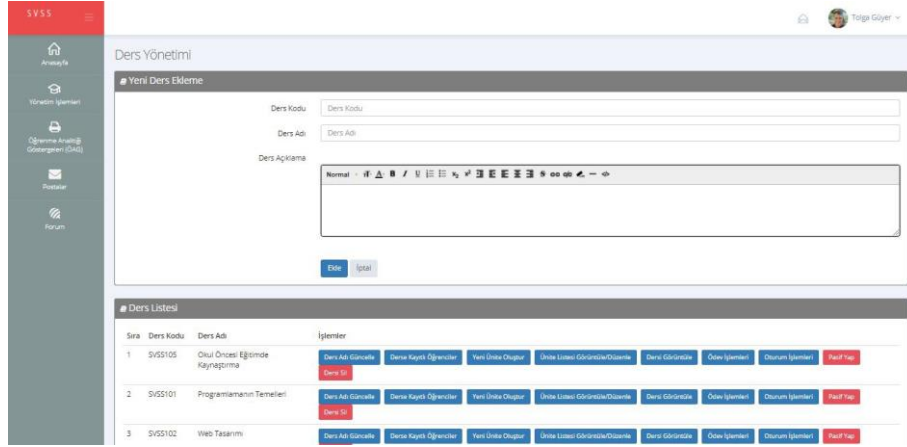
### 1.1. Öğrenme Analitiği Göstergelerini Raporlayan Açık Erişimli Çevrimiçi Öğrenme Platformu

Çalışmada, araştırmacıların teknik bilgi ve beceriye ihtiyaç duymaksızın e-öğrenme ortamları oluşturmak ve bu ortamlardan veri toplamak amacıyla kullanabilecekleri, bu çalışmanın öncülü olarak yazarlar tarafından bir bilimsel araştırma projesi kapsamında geliştirilen açık erişimli bir platformun (SVSS) kullanılabilirliği incelenmiştir. Bu platform, bir araştırmacının herhangi bir ders içeriğini sisteme yükleyerek kolaylıkla standartları önceden belirlenmiş bir e-öğrenme ortamı oluşturabilmesine ve tanımladıkları derslere öğrenci atamalarına imkân sağlamaktadır. Geliştirilen platform temel olarak kullanıcıların içeriklerini hazırlayabilecekleri bir modül ile hazırlanan içeriğin yüklenerek öğrenenlere sunulacağı çevrimiçi platformdan oluşmaktadır (Şekil 1 ve 2). Platformu üç farklı kullanıcı kullanabilmektedir; yönetici, öğretmen/araştırmacı ve öğrenci. Yönetici sistemde yeni ders ekleyebilmekte, menü işlemlerini ve kullanıcı yetkilendirmelerini yapabilmekte, mevcut ders/kursları görüntüleyebilmekte ve derslere öğrenci atayabilmektedir. Öğretmen/araştırmacı sisteme ders/kurs ekleyebilmekte, bu derse öğrenci atayabilmekte, derse/kursa üniteler ve her üniteye içerik yükleyebilmektedir. Öğrenci ise atandığı dersleri görüntüleyebilmektedir.



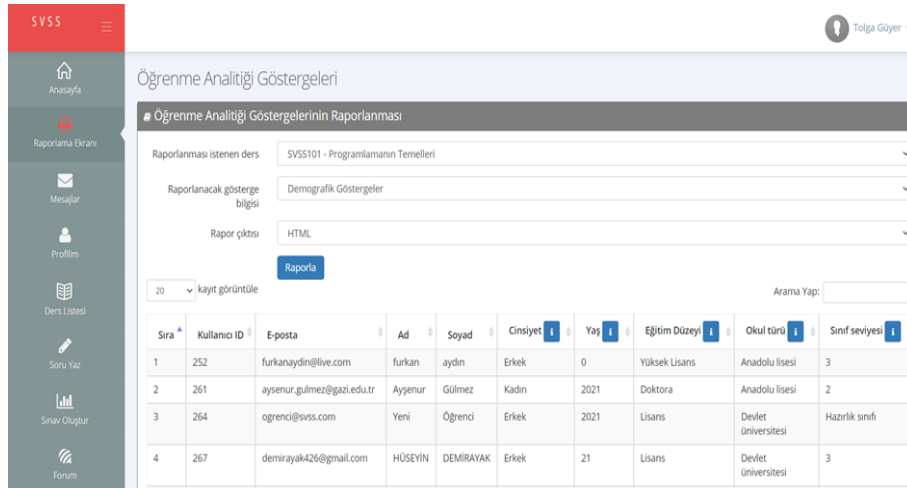
Şekil 1. Ders tanımlama arayüzü





Şekil 2. Yeni ders eklenmesi/ mevcut derslerin görüntülenmesi/düzenlenmesi

Delphi tekniği kullanılarak belirlenen kritik ve öncelikli öğrenme analitiği göstergelerinin her biri sisteme kodlanarak eklenmiştir. Yönetici, araştırmacı ve öğretmen türündeki tüm kullanıcılar öğrenme analitiği göstergelerine ilişkin raporları alabilmektedir (Şekil 3). Bunlara ek olarak platform genişleyebilir şekilde tasarlanmıştır. Araştırmacılar yeni öğrenme analitiği göstergeleri tanımlayabilmekte, bu göstergeleri hesaplamak için sistemde kaydedilen farklı verileri kullanan formüller oluşturabilmekte ve oluşturdukları bu öğrenme analitiği göstergelerine ilişkin rapor alabilmektedir (Şekil 4).



Şekil 3. Yönetici ve araştırmacı/öğretmen kullanıcılarına ilişkin gösterge raporlama arayüzü

Şekil 4. Yönetici ve araştırmacı/öğretmen kullanıcılarına ilişkin yeni gösterge

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. SVSS adlı öğrenme analitiği göstergelerini raporlayan açık erişimli çevrimiçi öğrenme platformunun hedef kitesini oluşturan öğrenci, araştırmacı ve yönetici türünde kullanıcılardan sistemin kullanılabilirliğini değerlendirmek amacıyla hem nitel hem de nicel yöntemlerle veriler toplanmıştır.

### 2.1. Çalışma grubu

Geliştirilen ortamın kullanılabilirlik çalışması doktora eğitimi alan lisansüstü öğrenci (f=15), doktora tamamlamış öğretim elemanı statüsünde araştırmacı (f=15) ve üniversitelerde merkez müdürü, dekan yardımcısı, bölüm başkanı ve bölüm başkan yardımcısı konularında görev yapan yönetici (f=15) statülerinde olmak üzere toplam 45 kullanıcı katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

	Öğrenci		Araştırmacı		Yönetici		Toplam		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
<b>Yaş</b>									
25 ve Altı	9	4	2	1	1	1	12	6	18
26 – 30	1	0	3	6	2	-	6	6	12
31-35	-	1	2	1	3	5	5	7	12
36 ve üzeri	-	-	-	-	1	2	1	2	3
<b>Toplam</b>	10	5	7	8	7	8	24	21	45
<b>Öğrenim Düzeyi</b>									
Lisans	10	4	3	2	3	1	16	7	23
Yüksek Lisans	-	-	2	2	1	2	3	4	7
Doktora	-	1	2	2	3	4	5	7	12

## 2.2. Veri toplama araçları

Kullanılabilirlik çalışmasını gerçekleştirmek amacıyla önce gerekli veri toplama araçları hazırlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki dört bölümden oluşan kullanılabilirlik veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

1. Katılımcıların demografik bilgileri,
2. Görevlerin uygulanması süreciyle ilgili bilgiler
3. Görevlerin uygulanmasına ilişkin gözlem formları,
4. Katılımcıların sisteme yönelik genel değerlendirmelerini toplama formu,
  - Bölüm 1- Sistemle ilgili likert tipi anket soruları ve
  - Bölüm 2- Sistemle ilgili açık uçlu sorular

Veri toplamak amacıyla görevlerin uygulanmasına ilişkin gözlem formlarının oluşturulması sürecinde aşağıdaki işlem adımları takip edilmiştir:

- Öncelikle sisteme belli bir kullanıcı türü (öğrenci, araştırmacı ya da yönetici) ile giriş yapılarak sistemde bu kullanıcı türünün yapabileceği her bir işlemi kapsayan görevlerin listesi oluşturulmuştur,
- Geliştirilen üç farklı görev listesindeki, üç kullanıcı türü içinde ortak olan görevler standart bir yapıya ve cümlelere dönüştürülmüştür,
- Ardından geliştirilen görev listeleri bir inceleme formuna dönüştürülmüştür,
- Görev listesindeki ifadeler gözden geçirilmiş, gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

Kullanıcıların sisteme yönelik genel değerlendirmelerini belirlemek amacıyla, alanyazında yer alan daha önceki kullanılabilirlik çalışmalarında sorulan sorular da göz önünde bulundurularak likert tipi ve açık uçlu sorular hazırlanmış, bu soruların uygunluğuna ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur.

## 2.3. Uygulama Süreci

Kullanılabilirlik çalışması kapsamında, 15 öğrenci türünde, 15 araştırmacı türünde ve 15 yönetici türünde olmak üzere toplam 45 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Kullanılabilirlik uygulamasına başlamadan önce sistemde kullanıcı için uygun kullanıcı türünde yeni bir kayıt oluşturularak, görüşülecek kullanıcıya bu kullanıcı adı ve şifre verilmiştir. Uygulama süreci 2 farklı şekilde gerçekleştirilmiştir:

- 1- Bizzat katılımcı ile yan yana gelerek daha önceden belirlenen görev listesinde yer alan her bir görevi sırayla yapmaları istenmiş ve süreç takip edilmiştir ya da
2. Uzaktan video konferans yöntemi ile görüntülü olarak ve katılımcının ekran paylaşımını yapması sağlanarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Yine bu esnada araştırmacılar tarafından görevler sesli okunarak katılımcıların görevleri yapmaları istenmiş ve süreç takip edilmiştir.

Bunlara ek olarak, katılımcılardan görevleri gerçekleştirirken sesli düşünceleri istenmiş ve konuşmaları not edilmiştir. Öğrenci türündeki katılımcılara gerçekleştirmeleri için 26 görev, araştırmacı türündeki katılımcılara gerçekleştirmeleri için 32 görev ve yürütücü türündeki katılımcılara gerçekleştirmeleri için 30 görev sunulmuştur.

Her bir görev için görevin katılımcı tarafından başarıyla gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği, tamamlama süresi ve hata sayısı not alınmıştır. Katılımcılarla kullanılabilirlik uygulaması yapıldıktan sonra, bu süreçteki kayıtlar dijital ortama aktarılmıştır. Bu amaçla görevlerin uygulanması ve gözlem için hazırlanan Google formlar kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik bilgileri, katılımcıların likert tipi anket sorularına verdikleri cevaplar ve katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar da Google forma aktarılmıştır.

## 2.4. Verilerin analizi

Kullanıcıların görevleri gerçekleştirmeleri esnasındaki veriler ve likert tipi sorulara verilen yanıtlar, betimsel istatistiklerle incelenmiştir. Betimsel istatistiklerden yüzde ve frekans kullanılmıştır. SVSS'nin kullanımına yönelik soruların açık uçlu sorulardan elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## 3. BULGULAR

Geliştirilen e-öğrenme ortamının kullanılabilirlik incelemesi için hedef kitleyi oluşturan öğrenci, araştırmacı ve yönetici türünde kullanıcılarla yapılan kullanılabilirlik değerlendirmesinin sonuçları aktarılmaktadır.

### 3.1. Öğrenci Türündeki Kullanıcıların Görevleri Gerçekleştirmesine İlişkin Bulgular

Öğrenci türündeki katılımcıların yapmaları istenilen 26 görevi tamamlama sürelerinin ortalamasının 21 sn. sürdüğü belirlenmiştir. En hızlı yapılan görev G26 (Güvenli Çıkış paneli aracılığıyla oturumunuzu sonlandırınız) (ortalama 4,7 sn.) olurken, en yavaş yapılan görevin ise G1 (<http://ogrenmeanalitik.com/> adresine girerek yeni bir kullanıcı adı ve şifre oluşturunuz., ortalama=69,4 sn.) olduğu belirlenmiştir. Görevleri en hızlı tamamlayan katılımcının 11 numaralı katılımcı (KA11, 214 sn.) ve en yavaş tamamlayan katılımcıların 3 ve 15 numaralı katılımcılar (KA2, 826 sn.; KA15, 826 sn.) olduğu tespit edilmiştir.

14 katılımcının görevlerin tamamını başarılı bir şekilde tamamladıkları, 1 katılımcının ise bir görevde başarısız olduğu görülmektedir. Başarısız olunan bir görevin ise G25 (Dersin ödevlerinden birine boş bir Word dosyası yükleyiniz.) olduğu tespit edilmiştir. Yapılan kullanılabilirlik çalışmasında, görev süresi ve görevi başarıyla gerçekleştirip gerçekleştirilmeme durumunun yanı sıra, katılımcıların verilen görevleri gerçekleştirirken yaptıkları hata sayıları gözlemlenmiştir.

Katılımcıların 15 görevde herhangi bir hata yapmadığı, 11 görevde ise hata yaptığı görülmektedir. Verilen görevlerde en çok G16'de (Dersin yöneticisine/hocasına e-posta gönderiniz, f=7) hata yapıldığı tespit edilmiştir. 3'ten fazla katılımcının hata yaptıkları bir diğer görevin ise G25 (Dersin ödevlerinden birine boş bir Word dosyası yükleyiniz, f=4) olduğu görülmektedir. Katılımcıların ikisi hiçbir görevde hata yapmazken, diğer katılımcıların en az bir kez hata yaptığı görülmektedir. En fazla hata yapan katılımcıların ise KA3 ve KA4 olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların görevleri gerçekleştirirken yaptıkları işlemler gözlemlenmiş ve sesli düşünmesinden elde edilen veriler ile birlikte kaydedilmiştir. Elde edilen bu veriler, sistem kullanımıyla ilgili problemlerin tespit edilmesi amacıyla içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen analiz sonucunda benzer sorunlar gruplandırılarak Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Katılımcıların (Öğrenci Türündeki) Görevleri Gerçekleştirme Esnasında Yapılan Gözlemler ve Sesli Düşünme Kayıtlarının Analizi*

İşlem	Gözlemci Görüşü	f
<b>Yönlenme / Yönlendirme Hatası</b>	- Sisteme kaydolduktan sonra, oturum açma sayfasına otomatik olarak yönleneceği beklendi. - "Dersin yöneticisine/hocasına e-posta gönderiniz." maddesi için ders menüsü altında bir seçenek arandı. - Foruma gitmeden önce derse gidildi. Dersin içinde forum konusu olduğu düşünüldü.	8
<b>Dosya ekleme</b>	- "Dersin ödevlerinden birine içerisinde rastgele bir içerik bulunduran Word ya da PDF dosyası yükleyiniz." maddesinde sistem yükleme sırasında hata verdi.	1
<b>Kayıt Oluşturma</b>	- Bir hata yapınca formdaki girilen tüm doğru bilgilerin hepsi sıfırlandı, kullanıcının tekrar giriş yapmak durumunda kaldığı görüldü. - Kullanıcı sisteme kaydolur olmaz, Programlamanın temelleri dersine otomatik kaydolduğu belirlendi.	2
<b>Profil Resmi Ekleme</b>	- Kullanıcı profil resmini seçtiğinde "Şu an yüklendi mi ne yapmam gerekiyor?" diye sordu. Güncelle butonuna basması gerektiğini sonradan fark etti.	1
<b>Mesaj Gönderme</b>	- Yöneticiye/öğretmene mesaj gönderme için öğretmen bilgisi paneli arandı. - Yöneticiye/öğretmene mesaj gönderme konusunda ders menüsü altında bir panel arandı.	3
<b>Ödev Ekleme</b>	- Ödev gönderme işlemi dersin içinden arandı.	2
<b>Sınava Katılma</b>	- Sınavlar bölümünde ünite isminin başına ünite numarası arandı.	1
<b>Forum Menüsü</b>	- Kullanıcı, forumdaki arama kutucuğunda ara butonu ya da arama ikonuna tıklayarak da arama yapılmasının görevi kolaylaştıracağını söyledi.	1

Tablo 2 incelendiğinde, kullanıcıların en çok yönlenme/yönlendirme hataları (f=8) ile ilgili zorluk yaşadığı gözlemler tarafından tespit edilmiştir. Karşılaşılan diğer problemler sırasıyla mesaj gönderme (f=3), ödev ekleme (f=2), dosya ekleme (f=1), kayıt olma (f=2), profil resmi ekleme (f=1), sınava katılma (f=1) ve forum menüsünü kullanmayla (f=1) ilişkilidir.

Bu dönütlerden sistemde teknik güncellemeye ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. İhtiyaç duyulan bu güncellemelerle ilgili gerekli açıklamalar kaydedilmiştir.

### 3.2. Araştırmacı Türündeki Kullanıcıların Görevleri Gerçekleştirmesine İlişkin Bulgular

Araştırmacı türündeki katılımcıların yapmaları istenilen 32 görevi tamamlama sürelerinin ortalamasının 29 sn sürdüğü belirlenmiştir. En hızlı yapılan görev G32 (Güvenli Çıkış paneli aracılığıyla oturumunuzu sonlandırınız) (ortalama 3,9 sn) olurken, en yavaş yapılan görevin ise G22 (Oluşturduğunuz derse dışarıdan Excel formatında bir soru dosyası yükleyiniz, ortalama=139,6 sn) olduğu belirlenmiştir. Görevleri en hızlı tamamlayan katılımcının 12 numaralı katılımcı (KA12, 235 sn) ve en yavaş tamamlayan katılımcının 8 numaralı katılımcı (KA8, 1711 sn) olduğu tespit edilmiştir.

9 katılımcının görevlerin tamamını başarılı bir şekilde tamamladıkları, 6 katılımcının ise bir görevde başarısız olduğu görülmektedir. Bununla birlikte başarısız olunan tek bir görev olduğu, bu görevin ise G22 (Oluşturduğunuz derse dışarıdan Excel formatında bir soru dosyası yükleyiniz.) olduğu tespit edilmiştir.



Katılımcıların verilen 18 görevde katılımcıların herhangi bir hata yapmadığı, 14 görevde ise yaptığı görülmektedir. Verilen görevlerde en çok G22'de (Oluşturduğunuz derse dışarıdan Excel formatında bir soru dosyası yükleyiniz, f=31) hata yapıldığı tespit edilmiştir. 3'ten fazla katılımcının hata yaptığı diğer görevlerin ise sırasıyla G21 (Daha önce Oluşturduğunuz dersin ilk ünitesinin ilk konusuna iki adet soru ekleyiniz, f=16), G9 (Oluşturduğunuz "Ünite 3" isimli başlığı "Ünite 1" şeklinde değiştiriniz, f=6), G14 (Oluşturduğunuz yeni konunun sırasını değiştiriniz, f=5) ve G6 (Sisteme istediğiniz isimde yeni bir ders ekleyiniz, f=4) olduğu görülmektedir. Katılımcıların üçü hiçbir görevde hata yapmazken, diğer katılımcıların en az iki kez hata yaptığı görülmektedir. En fazla hata yapan katılımcıların ise KA6 ve KA8 olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların görevleri gerçekleştirirken yaptıkları işlemler gözlemlenmiş ve sesli düşünmesinden elde edilen veriler ile birlikte kaydedilmiştir. Elde edilen bu veriler, sistem kullanımıyla ilgili problemlerin tespit edilmesi amacıyla içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen analiz sonucunda benzer sorunlar gruplandırılarak Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Katılımcıların (Araştırmacı Türündeki) Görevleri Gerçekleştirilmesi Esnasında Yapılan Gözlemler ve Sesli Düşünme Kayıtlarının Analizi*

İşlem	Gözlemci Görüşü	f
Soru Ekleme	- Doğru seçeneği belirtmede zorlanıldı. - Soru ekleme ders listesi sekmesinden arandı. - Soru eklerken doğru seçeneğin seçilebilmesi için radyo butonuna değil de seçeneğin üzerine tıklamanın gerektiğinin anlaşılması zaman aldı.	8
Excel ile Soru Ekleme	- Örnek dosya fark edilmedi. Doğrudan Excel dosyası yüklenmeye çalışıldı. Zip dosyası yapmada zorlanıldı. - Excel'de Ünite bilgisi giriniz hatasıyla karşılaşıldı.	7
Yeni Bir Gösterge Tanımlama	- Değişkenleri sağ taraftaki boş kutucuğa çift tıklayarak atanabileceğini fark etmede zorlanıldı. "Mouse ile üzerine geldiğimde imlecin değişmesi burada güzel olurdu" şeklinde sesli düşündü.	4
Görsel Ekleme	- Resim yüklenirken seçildiğinde "yükle" gibi bir seçenek olması beklendi.	3
Raporlama	- Raporlama yaparken zorlanıldı.	3
Ünite Başlığı Ekleme	- Ünite başlığı güncelleme, ünite ekleme sayfasından farklı bir yerde olduğu için bulunması zaman aldı. - "Bütün butonların ne anlama geldiğini gösteren bir yardım uygulaması olsa fena olmazdı. Bunu site turu şeklinde ayarlayabilirseniz güzel olur." şeklinde dönüt alındı.	2
Yardım Arama		1

Tablo 3 incelendiğinde, kullanıcıların en çok soru ekleme (f=8) ile ilgili zorluk yaşadığı gözlemler tarafından tespit edilmiştir. Karşılaşılan problemler sırasıyla Excel ile soru ekleme (f=7), yeni bir gösterge tanımlama (f=4), görsel ekleme (f=3), raporlama (f=3), ünite başlığı ekleme (f=2), yardım arama (f=1), oturum ekleme (f=1) ve konu sırası değiştirme (f=1) olarak belirlenmiştir.

### 3.3. Yönetici Türündeki Kullanıcıların Görevleri Gerçekleştirmesine İlişkin Bulgular

Yönetici türündeki katılımcıların yapmaları istenilen 30 görevi tamamlama sürelerinin ortalamasının 30,97 saniye sürdüğü belirlenmiştir. En hızlı yapılan görev G30 (Güvenli Çıkış paneli aracılığıyla oturumunuzu sonlandırınız) (ortalama 5,93 sn.) olurken, en yavaş yapılan görevin ise G6 (Sisteme kayıtlı tüm öğretmenleri listeleyiniz, ortalama=102 sn.) olduğu belirlenmiştir. Görevleri en hızlı tamamlayan katılımcının 13 numaralı katılımcı (KY13, 249 sn.) ve en yavaş tamamlayan katılımcının 9 numaralı katılımcı (KY9, 1726 sn) olduğu tespit edilmiştir.

10 katılımcının görevlerin tamamını başarılı bir şekilde tamamladıkları, 3 katılımcının bir görevde başarısız olduğu, 2 katılımcının ise iki görevde başarısız olduğu görülmektedir. 3 kişinin başarısız olduğu 27 numaralı görevin (Programlamanın Temelleri dersinin PHP Diline Giriş ünitesine bir adet soru ekleyiniz.) en çok başarısızlık yaşanan görev olduğu görülmektedir. Ayrıca 6, 8, 19 ve 28 numaralı görevlerde ise birer başarısız kişi olduğu görülmektedir.

Yapılan kullanılabilirlik çalışmasında, katılımcıların verilen görevleri gerçekleştirirken yaptıkları hata sayıları gözlemlenmiştir. Verilen 14 görevde katılımcıların herhangi bir hata yapmadığı, 16 görevde ise yaptığı görülmektedir. Verilen görevlerde en çok G6'da ((Sisteme kayıtlı tüm öğretmenleri listeleyiniz, f=14) hata yapıldığı tespit edilmiştir. 6.görevden sonra en fazla hata yapılan görevin ise 27 numaralı görev (G27=Programlamanın Temelleri dersinin PHP Diline Giriş ünitesine bir adet soru ekleyiniz) olduğu görülmektedir. 8 numaralı görev ise 10 hata ile en çok hatanın yapıldığı üçüncü görev olarak karşımıza çıkmaktadır (G8=Web Tasarımı dersine kayıtlı öğrencileri listeleyiniz).

Bir katılımcı hiçbir görevde hata yapmazken, diğer katılımcıların en az bir kez hata yaptığı görülmektedir. En fazla hata yapan katılımcıların ise KY2 (8 hata) ve KA7 (9 hata) olduğu tespit edilmiştir. Diğer görevlerdeki hata sayıları ise 2,3,4 olarak değişiklik göstermektedir.

Katılımcıların görevleri gerçekleştirirken yaptıkları işlemler gözlemlenmiş ve sesli düşünmesinden elde edilen veriler ile birlikte not edilmiştir. Elde edilen bu veriler, sistem kullanımıyla ilgili problemlerin tespit edilmesi amacıyla içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen analiz sonucunda benzer sorunlar gruplandırılarak Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Katılımcıların (Yönetici Türündeki) Görevleri Gerçekleştirirken Esnasında Yapılan Gözlemler ve Sesli Düşünme Kayıtlarının Analizi*

İşlem	Gözlemci Görüşü	f
<b>Raporlama ekranının düzenlenmesi</b>	- Raporlama yaparken kullanıcının zorlandığı gözlemlendi. - Raporlama ekranında yeni gösterge tanımlarken açıklama bölümünün faydası olabileceği belirtildi. - Verilerin tek bir sayfada olmasını beklendi. Kaydırma çubuğu sonradan fark edildi. - Öğrenme analitikleri göstergelerinin raporlama ekranında beklenmediği ifade edildi. Raporlama ekranında derslerin içeriklerine yönelik raporların yer alacağı beklentisi olduğu söylendi.	7
<b>Öğretmen listeleme</b>	-Öğretmenlerin listelenmesinde zorluk yaşandı. Kullanıcı yönetiminin en başta olması ve isminin kullanıcıları listele şeklinde olması gerektiği ifade edildi. -Öğretmen yetkileri listelerken zorlanıldı.	4
<b>Öğrenci listeleme</b>	-Derse kayıtlı öğrenciler listelenirken zorlanıldı. -Sınıf listesi gibi hazırlanması çok güzel olur şeklinde bir dönüt geldi.	3
<b>Görsel Ekleme</b>	- Resim yüklenirken seçildiğinde "yükle" gibi bir seçenek olması istendi.	3
<b>Menü isimlerinin yeniden düzenlenmesi</b>	-Menü isimlerinin bazılarının değiştirilebileceği belirtildi	2

Tablo.4'ün Devamı

<b>Profil resminin güncellenmesi</b>	-Profil Resmi Güncellerken resim seçildiğinde ön görünümde gözükmediği için yükleyip yüklediğini fark edilemedi.	2
<b>Soru ekleme</b>	-Doğru seçeneği seçmede problem yaşandı.	2
<b>Ders ekleme</b>	- Ders eklemenin soldaki menüde yer alması beklendi.	1
<b>Sistem kaynaklı sorunlar</b>	-Ders açıklaması kısmının çalışmaması hatası alındı.	3

Tablo 4 incelendiğinde en çok hatanın raporlama ekranı ile ilgili zorluklarla karşılaşıldığı ve hatalar yaşandığı tespit edilmiştir (f=7). Karşılaşılan diğer problemler ise sırasıyla öğretmen listeleme (f=4), öğrenci listeleme (f=3) ve görsel ekleme (f=3), menü isimlerinin yeniden düzenlenmesi (f=2), profil resminin güncellenmesi (f=2), soru ekleme (f=2) ve ders ekleme (f=1) karşılaşılan diğer sorunlar olarak ifade edilebilir. Son olarak ise uygulama anında sistem kaynaklı sorunlar da not edilerek ayrı bir başlık olarak düzenlenmiştir (f=3).

### 3.4. Katılımcıların Sisteme Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların sisteme yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, katılımcılara yöneltilen likert tipindeki ve açık uçlu sorular analiz edilerek, sisteme yönelik görüşler incelenmiştir. Analiz sonuçları aşağıda açıklanmaktadır.

Tablo 5.

*Katılımcıların sistemin kullanım kolaylığına ilişkin görüşleri -*

	f	%
<b>1 (Kesinlikle Katılmıyorum)</b>	0	0
<b>2 (Katılmıyorum)</b>	1	2,2
<b>3 (Kararsızım)</b>	4	8,9
<b>4 (Katılıyorum)</b>	17	37,8
<b>5 (Kesinlikle Katılıyorum)</b>	23	51,1
<b>Toplam</b>	45	100

Tablo 5 incelendiğinde görüleceği üzere “sistemin kullanım kolaylığına” ilişkin likert tipindeki soruya katılımcıların 23’ünün (%51,1) kesinlikle katılıyorum, 17’sinin (%37,8) ise katılıyorum cevabını verdiği belirlenmiştir. Katılımcıların 4’ü ise bu konuda kararsız olduğunu bildirmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak sistemin kullanım kolaylığına ilişkin görüşlerin yüksek oranda (%88,9) olumlu olduğu ifade edilebilir. “Sistemin karmaşıklığına” ilişkin likert tipindeki soruya katılımcıların 22’sinin (%48,9) kesinlikle katılmıyorum, 19’unun (%42,2) ise katılmıyorum cevabını verdiği belirlenmiştir. Katılımcıların 1’i bu konuda kararsız olduğunu raporlarken, 3 kullanıcının bu soruya katılıyorum cevabını verdiği görülmüştür. Her ne kadar kullanıcıların çoğunluğu (%93,3) sistemi karmaşık bulmadıklarını ifade etse de teknik becerisi olmayan araştırmacıların da kullanması hedeflenen bir sistem açısından 3 katılımcının bu konudaki olumsuz düşüncesi önem taşımaktadır.

**Tablo 6.**

*Katılımcıların sistemi gereksiz bir şekilde karmaşık bulma durumu*

	f	%
1 (Kesinlikle Katılmıyorum)	22	48,9
2 (Katılmıyorum)	19	42,2
3 (Kararsızım)	1	2,2
4 (Katılıyorum)	3	6,7
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	0	0,0
<b>Toplam</b>	<b>45</b>	<b>100</b>

**Tablo 7.**

*Katılımcıların bu sistemi kullanabilmek için teknik bir kişinin desteğine ihtiyaç duyma durumu*

	f	%
1 (Kesinlikle Katılmıyorum)	32	71,1
2 (Katılmıyorum)	9	20
3 (Kararsızım)	0	0
4 (Katılıyorum)	4	8,9
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	0	0
<b>Toplam</b>	<b>45</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de görülebileceği üzere katılımcıların çoğunluğu (%91,1) bu sistemi kullanabilmek için teknik bir kişinin desteğine ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Ancak 4 kişinin bu konuda desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmesi dikkat çekmektedir.

**Tablo8.**

*Katılımcıların sistemde tutarsızlık olduğunu düşünme durumu*

	f	%
1 (Kesinlikle Katılmıyorum)	32	71,1
2 (Katılmıyorum)	10	22,2
3 (Kararsızım)	3	6,7
4 (Katılıyorum)	0	0
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	0	0
<b>Toplam</b>	<b>45</b>	<b>100</b>

Tablo 8 incelendiğinde “Sistemde tutarsızlık olmasına” ilişkin likert tipindeki soruya katılımcıların 32’sinin (%71,1) kesinlikle katılmıyorum; 10’unun (%22,2) da katılmıyorum diyerek büyük oranda (%93,3) olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

**Tablo 9.**

*Katılımcıların SVSS sistemini ileride kullanmak isteme durumu*

	f	%
1 (Kesinlikle Katılmıyorum)	0	0
2 (Katılmıyorum)	0	0
3 (Kararsızım)	4	8,9
4 (Katılıyorum)	15	33,3
5 (Kesinlikle Katılıyorum)	26	57,8
<b>Toplam</b>	<b>45</b>	<b>100</b>

“SVSS sistemini ileride kullanmak istemeye” ilişkin likert tipindeki soruya katılımcıların 26’sı (%57,8) kesinlikle katılıyorum; 15’i (%33,3) de katılıyorum diyerek; yüksek oranda (%91,1) olumlu görüş bildirmiştir (Bkz. Tablo 9). Katılımcıların 4’ü ise bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 10.**

*Katılımcıların sistemi kullanışlı bulma durumu*

	f	%
<b>Evet, kullanışlı</b>	33	73,3
<b>Geliştirilmeli</b>	12	26,7
<b>Toplam</b>	45	100

Tablo 10 incelendiğinde 45 katılımcıdan 33’ünün (%73,3) sistemi mevcut haliyle kullanışlı bulduğu görülmektedir. 12 (%26,7) katılımcı ise menü isimlerinin düzenlenmesi, gruplanması ve sistemde yapılacak sadeleştirmeler ile sistemin daha kullanışlı olacağını belirterek sistemin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

**Tablo 11.**

*Katılımcıların sistemi kullanmaktan memnuniyet durumu*

	f	%
<b>Memnun oldum</b>	44	97,8
<b>Kısmen memnun oldum</b>	1	2,2
<b>Toplam</b>	45	100

Tablo 11’de görüldüğü üzere katılımcılar çok yüksek oranda (f=44, %97,8) sistemi kullanmaktan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Sadece 1 kullanıcı ise sistemde karşılaştığı hatalardan dolayı kısmen memnun olduğunu ifade etmiştir.

Kullanıcıların sistemi kullanırken zorlandıkları durumları belirlemek amacıyla hem görevlerin uygulanmasına ilişkin gözlem formlarına alınan notlar, hem katılımcıların görevleri gerçekleştirmeleri esnasındaki sesli düşünme kayıtları hem de sisteme yönelik açık uçlu sorulara verilen cevaplar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen temalar Tablo 12’de listelenmektedir.

**Tablo 12.**

*Katılımcıların sistemi kullanırken zorlandığı durumlar*

Tema	f
Menü başlıklarının ne anlama geldiğini anlama	7
Excel ile soru yükleme	4
Kullanıcı listeleme	4
Mesaj/e-posta gönderimi	3
Forum konularını listeleme	3
Raporlama	2
Soru ekleme	2
Sınav notu bulma	2
Ünite sıralaması	2
Ders içeriği görüntüleme	1
Gösterge tanımlama	1
Soru eklerken doğru şıkkı belirleme	1
Soru yazma	1
Forumda cevap verebilme	1
Ders ekleme	1



**Tablo 12.'nin Devamı**

Tarih atama	1
Derse katılma	1
Yetkilendirme	1
Oturumlara katılma	1
Sınav görüntüleme	1

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların en çok menü başlıklarının ne anlama geldiğini anlamada (f=7) sorunu yaşadığı göze çarpmaktadır. Karşılaşılan diğer problemler sırasıyla Excel ile soru yükleme (f=4), kullanıcı listeleme (f=4), mesaj/e-posta gönderimi (f=3), forum konularını listeleme (f=3), raporlama (f=2), soru ekleme (f=2), sınav notu bulma (f=2), ünite sıralaması (f=2), ders içeriği görüntüleme (f=1), gösterge tanımlama (f=1), soru eklerken doğru seçeneği belirleme (f=1), soru yazma (f=1), forumda cevap verebilme (f=1), ders ekleme (f=1), tarih atama (f=1), derse katılma (f=1), yetkilendirme (f=1), oturumlara katılma (f=1) ve sınav görüntüleme (f=1) olarak belirlenmiştir.

**Tablo 13.**

*Katılımcıların sistemin daha iyi olması için önerileri*

<b>Tema</b>	<b>Öne Çıkan Kullanıcı Görüşleri</b>	<b>f</b>
<b>Ders modülü</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ünite sıralaması için daha kolay bir yol bulunabilir, Sürükle bırakla üniteler sıralanabilir.</li><li>- Ders listesinden sınıf listesine erişilebilmeli. Bu listeye kullanıcı ekle çıkar sayfasına bir bağlantı eklenerek daha kullanışlı hale getirilebilir.</li><li>- Ders listesindeki derslere müdahale butonları çok karmaşık duruyor. İkonlarla desteklenmeli veya farklı bir yöntemle gösterilebilmeli.</li><li>- Kayıtlı olduğum ders ayrı bir yerde görünebilir, her görevde kayıtlı olmadığım dersler arasında dersimi aramak durumunda kaldım.</li><li>- Menüler düzenlenmeli, kullanılan ifadeler bazen içeriği tam yansıtmıyor.</li><li>- Soru ekle forum ekle gibi kısımlar solda ama ödev oturum gibi kısımlar ders içeriğinde bence tutarlılık için sol menüde ise sol menüde içerikte ise içerikte yer almalı</li></ul>	14
<b>Menü başlıkları</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sol menü daha hiyerarşik olabilir. Gereğinden fazla uzun.</li><li>- Menülerde gruplama yapılabilir ya da renkleri değiştirilebilir.</li><li>- Yardım menüsü yok. Bunun eklenmesini veya yönlendiriciler barındırmasını tavsiye ediyorum.</li></ul>	11
<b>Yardım modülü</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sistemin kullanılmasına yönelik bir video ya da kılavuz açılış sayfasına eklenebilir.</li><li>- Sistemi, menü vb. alanları tanıtan bir uygulama geliştirebilir.</li><li>- Bilgisayar kullanım becerisi düşük olan öğrencilere göre düşüncecek olursak belli başlı yönergeler ile desteklenebilir.</li><li>- Soru yükleme alanında doğru cevaba tıklamak için seçenekleri seçmekte zorlandım. Panel gözden geçirilebilir.</li></ul>	7
<b>Sınav modülü</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Soru ekleme bölümünde default olarak soru eklediğim son ünite gelse, zaman açısından daha pratik olabilir.</li><li>- Sınav puan kısmı 'puanınız' olarak düzeltilirse daha anlaşılır olacağını düşünüyorum.</li><li>- Soru yaz bölümüne likert tipi dışında da seçenek eklenebilir.</li></ul>	6

	- Girdiğim sayfada yaptığım işlemde sonra aynı ekranda beklememeliyim. Yönlendirme yapılmalı. Yapılan işlemin durumuna göre bir listeye veya içeriğe yönlendirmeli.	
<b>Yönlendirme</b>	- Herhangi bir güncelleme sonrası ana sayfaya dönüş yapılabilir. Pencere otomatik işlem sonrası kapatılabilir. - Bir de sistemde kullanıcı başarılı bir şekilde kaydolduğunda sistem yönlendirme mesajı veriyor fakat yönlendirme yapmıyor. - Tasarım güzel ama sayfa biraz daha renklendirilebilir. Görsel zekâsı çalışan biri için böylesi belki daha yararlı olabilir.	5
<b>Renk/Tasarım</b>	- Daha minimalist bir tasarım tercih edilebilir. Giriş sayfası görünümü değiştirilebilir. Renk geçişleri sağlanabilir. - Mobil cihazlar ile uyumlu olursa daha iyi olabilir - Mesaj kutusu mu, posta kutusu mu? Buna karar verilmeli.	5
<b>Mesaj modülü</b>	- Yeni mesaj bildirim Sağ üst köşedeki profil bilgileri, sistem çıkışının olduğu yerin sol tarafına bildirim olarak eklenebilir mi? - Öğrenci isteklerinin e-posta olarak iletilmesi olabilir.	3
<b>Saat/Tarih</b>	- Ders saati eklemenin takvim nesnesi üzerinden değil textbox ile girilmesinin daha kullanışlı olacağını düşünüyorum. Görevde de 09.30 olarak belirtilmiş. Ancak ilk gördüğümde sadece 9 ve 10'u gördüm. İnternet kullanım yetkinliği düşük bir öğretmen burada 09.30u direkt görmediğinde panikleyebilir ve sisteme yönelik olumsuz tutum edinebilir.	1
<b>Üyelik modülü</b>	- Profil sayfasında görsel ekleme yaparken dosya seçildi ibaresi görüntünün yüklenip yüklenmediği konusunda kafa karışıklığına sebep oluyor. Dosya yükleme butonu güncellemeden ayrı konabilir.	1
<b>Gösterge modülü</b>	- Öğrenme göstergesi tanımlama bölümünde hesaplama formüllerini yazarken soldaki seçenekleri seçebileceğimi bilmek zor oldu	1
<b>Bilgilendirme</b>	- Bilgilendirme pop-up'ları daha açıklayıcı olmalı. Mesela bir dersi sildiğimizde bilgiler silindi deniyor ve pencerenin en tepesinde çıkıyor. Sürükleyip yukarı gitmem gerekiyor yani. Şu kodlu şu ders silindi denebilir.	1
<b>Oyun/Mola</b>	- Sıkılan ve 1-2 dk'lık mola vermek isteyen öğrenciler için küçük oyun kısmı konulabilir (Tetris, Packman gibi.).	1

Tablo 13'te görüldüğü üzere kullanıcıların sistemin daha iyi olması için en çok öneride bulunduğu özellik ders modülünde (f=14) yer alan özelliklere yöneliktir. Bu önerileri sırasıyla menü başlıkları (f=11), yardım modülü (f=7), sınav modülü (f=6), yönlendirme (f=5), renk/tasarım (f=5), mesaj modülü (f=3), saat/tarih (f=1), üyelik modülü (f=1), gösterge modülü (f=1), bilgilendirme (f=1), oyun/mola (f=1) temalarında yer alan özellikler takip etmiştir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğrenme analitikleri, öğrenme sürecinin anlaşılması ve öğrenmenin iyileştirilmesi için önemli faydaları ile ön plana çıkan bir kavramdır. Eğitimcilerin iş yükleri ya da öğretim ortamlarının fiziksel şartları gibi durumlar, hem öğrenenlerin bireysel olarak kat ettikleri mesafelerin eğitimci tarafından doğru olarak anlaşılması, hem de öğrencilere faydalı dönütlerin verilmeleri önünde önemli engeller oluştururlar. Her ne kadar öğrenme analitiklerinin raporlanmasında birincil araçlar konumunda olan öğrenme analitiği gösterge panolarının, öğrenme açısından verimi artırmaya yönelik öneriler haline getirilip getirilemeyeceği sorgulansa da (Matcha vd., 2019), bu gibi durumlar için öğrenme analitikleri, öğrenciler tarafından bırakılan son derece yararlı dijital ayak izleri olarak düşünülebilir (Pardo vd., 2019).

Bununla birlikte, öğrenme analitiklerini elde etmek ve yorumlamak hem karmaşık hem de teknik bilgi ve beceri gerektiren bir süreçtir. Diğer yandan analitiklerin raporlandıkları ortamların işlevsel özelliklerinin

yanı sıra, tasarım ilkeleri gibi etkenlerin de işe koşulması, bu ortamların başarısını artıracak unsurlar olarak değerlendirilmektedir (Martinez-Maldonado ve diğerleri, 2015). SVSS, teknoloji okuryazarı araştırmacıların e-öğrenme ortamı tasarımları, bu ortamda elde edilen çok sayıdaki öğrenme analitiği göstergesine ilişkin raporlara ulaşabilmeleri ve kayıtlı verileri kullanarak kendilerinin de yeni öğrenme analitiği göstergesi tanımlamalarına imkân sağlayan bir açık erişimli çevrimiçi bir öğrenme platformudur. Bu platform, öğrenme ortamını ve raporlama modülünü birlikte sunan yenilikçi, bir yaklaşıma da sahiptir ki, bu tür sistemler veri sağladıkları ilişkili öğrenme platformuyla birlikte çalışacak şekilde tasarlandıklarında, öğrenmeye yardımcı olacak güçlü bir araç olabilir (Liu ve Nesbit, 2020). Bu çalışmada SVSS'nin kullanılabilirlik testi yapılarak, temel kullanılabilirlik sorunları belirlenmiş ve katılımcıların sisteme yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu kullanılabilirlik çalışmasında, kullanıcıların gerçekleştirdiği görevlerin takip edilmesi, hata sayıları ve sürelerinin kaydedilmesi ile ortama yönelik kullanıcı görüşlerinin belirlenmesi amacıyla farklı veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Sistemi kullanabilecek üç farklı türdeki kullanıcının gerçekleştirebileceği görevleri izlemek için gözlem formları, katılımcıların sisteme yönelik genel değerlendirmelerini toplamak için ise likert tipi anket soruları ile açık uçlu sorular kullanılmıştır.

SVSS platformunda, öğrenci, araştırmacı ve yönetici rolündeki kullanıcıların görevleri gerçekleştirirken oldukça az problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Kullanıcılar tarafından üç rol için hazırlanan görevlerin neredeyse tamamı başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Kullanıcıların SVSS platformu üzerindeki eylemlerindeki (listeleme, silme vb.) ve veri girişlerindeki (yeni üye oluşturma, Excel ile veri yükleme vb.) geçirdikleri sürelerin, bu tür yazılımlarda belirtilen işlemleri gerçekleştirmek için öngörülen düzeyde olduğu ileri sürülebilir. Çevrimiçi platformlarda en az hata ile hızlı işlemler yapabilme kullanıcılar için önemlidir. Kullanıcılar, hızlı işlem yapılamayan çevrimiçi platformların kullanımını bırakma eğilimindedir (Höök, 1998).

Üç role ait katılımcıların görevleri gerçekleştirirken yaptıkları işlemler gözlemlenmiş ve sesli düşünmesinden elde edilen verilerden kullanılabilirlik sorunları ortaya çıkartılmıştır. Öğrenci rolündeki kullanıcıların, en çok yönlendirme/hataları ile ilgili zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrenci rolündeki katılımcıların diğer karşılaştıkları problemler sırasıyla mesaj gönderme, ödev ekleme, dosya ekleme, kayıt oluşturma, profil resmi ekleme, sınava katılma ve forum menüsündeki yapılan işlemler olarak belirlenmiştir. Araştırmacı rolündeki kullanıcıların ise en çok soru ekleme ile ilgili zorluk yaşadığı gözlemciler tarafından tespit edilmiştir. Araştırmacı rolündeki katılımcıların diğer karşılaştıkları problemler sırasıyla Excel yazılımını kullanarak soru ekleme, yeni bir öğrenme analitiği göstergesi tanımlama, görsel ekleme, raporlama, ünite başlığı ekleme, yardım arama, oturum ekleme ve konu sırası değiştirme olarak belirlenmiştir. Yönetici rolündeki kullanıcıların en çok raporlama ekranındaki işlemlerle ilgili zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Yönetici rolündeki katılımcıların diğer karşılaştıkları problemler sırasıyla öğretmen listeleme, öğrenci listeleme, sistem kaynaklı sorunlar, görsel ekleme, ders ekleme ve soru ekleme olarak belirlenmiştir.

SVSS'de üç kullanıcı türüne özel yapılabilecek tüm görevlerle ilgili kullanılabilirlik çalışmasından sonra, katılımcıların sistemle ilgili likert ve açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar incelenmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu SVSS'ni kolay kullandıklarını ve sisteminin gereksiz bir karmaşıklığının olmadığını ifade etmişlerdir. Yine katılımcıların çoğu geliştirilen sistemi kullanırken teknik bilgiye sahip bir kişinin desteğine ihtiyaç duymadığını, sistemin kullanımında tutarsızlık olmadığını ve sistemi ileride kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların yaklaşık dörtte üçü sistemin kullanışlı olduğunu belirtmişlerdir. Kullanışlılığının geliştirilmesi gerektiğini ifade eden diğer katılımcılar ise menü isimlendirmelerinin gözden geçirilerek düzenlenmesi, gruplanması ve detay özelliklerin sadeleştirilmesi gerektiğini söylemişlerdir.

Katılımcıların neredeyse tamamı SVSS platformunu kullanmaktan memnuniyet duyduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların sistemi kullanırken en çok menü başlıklarının isimlendirilmesinden ötürü

zorlandıkları görülmüştür. Alanyazında da bir yazılımda yer alan menü sayısı ile kullanıcının yazılıma hâkimiyetinin ters orantılı olduğu bilgisi yer almaktadır (Shneiderman, 1997). Kullanıcıların zorlandığı diğer durumlar sırasıyla Excel ile soru yükleme, kullanıcı listeleme, mesaj/e-posta gönderimi, forum konularını listeleme, raporlama, soru ekleme, sınav notu bulma, ünite sıralama, ders içeriği görüntüleme, öğrenme analitiği göstergesi tanımlama, soru eklerken doğru seçeneği belirleme, soru yazma, forumda cevap verebilme, ders ekleme, tarih atama, derse katılma, yetkilendirme, oturumlara katılma ve sınav görüntüleme konularında da zorluk yaşadıkları belirlenmiştir.

Sonuç olarak, kullanılabilirliğin temel göstergeleri olan etkililik, verimlilik ve memnuniyet açısından SVSS sisteminin kullanılabilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ancak çeşitli düzette ve iyileştirmelerin platformun kullanılabilirliğinin artması açısından gerekli olduğu söylenebilir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında, ortamla ilgili yapılması gereken düzeltme ve iyileştirmeler aşağıda listelenmektedir.

- Menülerin isimlendirilmesi ve yapılandırılması gözden geçirilerek anlaşılmayan kısımlar yeniden isimlendirilebilir ve gruplanabilir.
- Geliştirilen sistemin kapsamlı bir yardım kılavuzu hazırlanabilir (pdf ya da video şeklinde) ve ortama eklenebilir. Buna ek olarak, sistemin kullanımında her bir nesnenin ne işe yaradığını tanıtan bir yardım modülü (site turu) hazırlanarak, sisteme entegre bir şekilde çalıştırılabilir.
- Yeni bir öğrenme analitiği göstergesi tanımlanırken, fare ile sistemde kaydedilen değişkenlerin üzerine gelindiğinde imlecin değişmesi sağlanabilir. Ayrıca kullanıcıların gösterge oluşturmaya yardım eden/açıklayan yönergeler eklenebilir.
- Derse kayıtlı öğrenciler sayfasının altına sınıf listesini indir butonu eklenerek, Excel dosyası şeklinde öğrenci listesinin indirilmesi sağlanabilir.
- Araştırmacı olarak giriş yapıldığında, Excel ile soru yükleme yönergelerle veya örnek bir video yardımıyla sunulması, kullanıcıların soru yükleme ile ilgili yaşadığı problemi ortadan kaldıracaktır.
- Kullanıcıların kayıt işleminden sonra tüm formun sıfırlanmaması, doğru girilen verilerin formda tutulması sağlanabilir. Ayrıca yanlış veya hatalı girilen alanlar kırmızı renkle dikkat çekerek kullanıcılara veri girişlerinde kolaylık sağlanabilir.
- Soru ekleme bölümünde varsayılan olarak kullanıcının soru eklediği son ünitenin seçili gelmesi sağlanabilir.
- Soru eklerken hem seçeneğin üzerine hem de seçeneğin yanındaki radyo butonuna tıklanarak doğru seçeneği belirlenmesi sağlanabilir.
- Mesajlar bölümünde, mesajı görüntüledikten sonra gönderen kişiye cevap yazma fonksiyonu eklenebilir.
- Sistemde kullanıcılar kaydolurken sistemin otomatik olarak ilgili sayfaya yönlendirmesi sağlanabilir.
- Derse kayıtlı öğrencilerin sadece derse öğrenci atama detay ekranında değil, aynı zamanda ders listesi menüsünden tüm dersler listelendiğinde de görüntülenmesi sağlanabilir.
- Kullanıcılara yeni mesaj geldiğinde sağ üst köşede bildirim olarak gelmesi sağlanarak görünürlüğü artırılabilir.
- Kullanıcıların sadece kayıtlı olduğu derslerin forum konu listesini görmesi sağlanabilir.
- Ders listesinde ders adına göre sıralama ve ders arama fonksiyonları eklenebilir.
- Oturum ekleme ya da planlama işlemlerinde tarih, saat ve dakikanın belirlenmesine dair yönerge eklenebilir.
- Sınavlar bölümünde ünite isimlerinin başına ünite numaraları eklenebilir.

Bu çalışma sonucunda, etkililik, verimlilik ve memnuniyet açısından SVSS sisteminin kullanılabilirliğine yönelik bilgiler elde edilmiştir. Bu sonuçlar hem incelenen sistemin kullanılabilirliğini geliştirmek hem de benzer çevrimimi öğrenme ortamlarının kullanılabilir şekilde tasarlanması açısından katkı sağlayabilir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda SVSS sisteminin tasarımına yönelik öneriler yukarıda verilmiştir. Sonuçlardan yola çıkarak genel olarak benzer sistemlerin ve özelden öğrenme analitiklerinin tasarlanmasında aşağıdaki önerilerin dikkatle dikkate alınması faydalı olacaktır:

- Menülerin tüm kullanıcılar tarafından anlaşılabilir şekilde etiketlenmesi ve gruplanması,

- Özellikle deneyimsiz/teknolojik yeterlikleri sınırlı kullanıcıların sistem kullanımını kolaylaştıracak ayrıntılı yardımların hazırlanması ve ulaşılabilir olması,
- Yönergeler, bildirimler ve renklendirmeler kullanılarak, çevrimiçi ortamda yapılabilecek eylemlerle ilgili kullanıcıların dikkatinin çekilmesi ve yeni bilgilerin görünürlüğünün artırılması,
- Kullanıcılara kendi özelliklerine uygun (örneğin sadece kayıtlı oldukları/olabilecekleri dersler vb.) kişiselleştirilmiş içerik ve gezinme seçeneklerinin sunulması,
- Arama, sıralama, filtreleme, vb. kolaylaştırıcı fonksiyonların sisteme entegre edilmesi,
- Kullanıcıların yeni bir öğrenme analitiği göstergesi oluşturmasına yardımcı olacak ayrıntılı açıklama ve yönergeler eklenmesi.

**Kaynakça/Reference**

- Abras, C., Maloney-Krichmar, D., & Preece, J. (2004). User-centered design. *Bainbridge, W. Encyclopedia of Human-Computer Interaction. Thousand Oaks: Sage Publications*, 37(4), 445-456.
- Andrzejczak, C., & Liu, D. (2010). The effect of testing location on usability testing performance, participant stress levels, and subjective testing experience. *Journal of Systems and Software*, 83(7), 1258-1266.
- Baepler, P., & Murdoch, C. J. (2010). Academic analytics and data mining in higher education. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 4(2), 267-281.
- Güyer, T., Yurdugül, H., Somyürek, S., Atasoy, B., Aydoğdu, Ş. (2020) Öğrenme Analitiği Göstergelerini Raporlayan Açık Erişimli Çevrimiçi Bir Öğrenme Platformunun Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi, TUBİTAK 1001 Proje Sonuç Raporu
- Halawa, S., Greene, D., & Mitchell, J. (2014). Dropout prediction in MOOCs using learner activity features. *Proceedings of the second European MOOC stakeholder summit*, 37(1), 58-65.
- Höök, K. (1998). Evaluating the utility and usability of an adaptive hypermedia system. *Knowledge-Based Systems*, 10(5), 311-319.
- Keskin, S., Aydın, F., & Yurdugül, H. (2019). Eğitsel Veri Madenciliği ve Öğrenme Analitikleri Bağlamında E-Öğrenme Verilerinde Aykırı Gözlemlerin Belirlenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 292-309.
- LAK (2011). *Proceedings of the 1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA.
- Liu, A. L., & Nesbit, J. C. (2020). Dashboards for computer-supported collaborative learning. *Machine learning paradigms: Advances in learning analytics*, 157-182.
- Lykourantzou, I., Giannoukos, I., Nikolopoulos, V., Mparadis, G., & Loumos, V. (2009). Dropout prediction in e-learning courses through the combination of machine learning techniques. *Computers & Education*, 53(3), 950-965.
- Márquez-Vera, C., Cano, A., Romero, C., Noaman, A. Y. M., Mousa Fardoun, H., & Ventura, S. (2016). Early dropout prediction using data mining: a case study with high school students. *Expert Systems*, 33(1), 107-124.
- Martinez-Maldonado, R., Pardo, A., Mirriahi, N., Yacef, K., Kay, J., & Clayphan, A. (2015). The LATUX workflow: designing and deploying awareness tools in technology-enabled learning settings. In *Proceedings of the fifth international conference on learning analytics and knowledge* (s. 1-10).
- Matcha, W., Gašević, D., & Pardo, A. (2019). A systematic review of empirical studies on learning analytics dashboards: A self-regulated learning perspective. *IEEE transactions on learning technologies*, 13(2), 226-245.
- Nielsen, J. (2012). Usability 101: Introduction to usability. <https://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/> adresinden 19.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Pardo, A., Jovanovic, J., Dawson, S., Gašević, D., & Mirriahi, N. (2019). Using learning analytics to scale the provision of personalised feedback. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 128-138.
- Romero, C., & Ventura, S. (2013). Data mining in education. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 3(1), 12-27.
- Shneiderman, B. (1997). Human Factors of Interactive Software. Shneiderman, B and Plaisant, C., Ed., *Designing the User Interface: Strategies for Effective Human-Computer Interaction*, Addison-Wesley, 1-37
- Shackel, B. (2009). Usability-Context, framework, definition, design and evaluation. *Interacting with computers*, 21(5-6), 339-346.
- Siemens, G. & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE review*, 46(5), 30.
- Siemens, G. & Baker, R. S. D. (2012, April). Learning analytics and educational data mining: towards communication and collaboration. In *Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge* (pp. 252-254).



- Siemens, G. & Gasevic, D. (2012). Guest editorial-learning and knowledge analytics. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(3), 1-2.
- Somyürek, S. (2009). Student modeling: Recognizing the individual needs of users in e-learning environments. *Journal of Human Sciences*, 6(2), 429-450.
- Yeniad, M., Mazman, S. G., Tüzün, H., & Akbal, S. (2011). Bir bölüm web sitesinin otantik görevler ve göz izleme yöntemi aracılığıyla kullanılabilirlik değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 147-173.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Educational data mining is a field that aims to develop methods for extracting important data about students and educational environments (Siemens & Baker, 2012). The use of data mining in educational settings has given rise to academic analytics and learning analytics. Learning analytics encompasses all methodologies and techniques used to gather, analyze, measure, and report data on students and learning environments, with the goal of understanding and organizing the learning process and environment (LAK, 2011; Siemens & Gasevic, 2012). While the significance of learning analytics is acknowledged by both researchers and practitioners in the educational sciences, challenges in obtaining and interpreting this data hinder its widespread use. Güyer et al. (2020) have developed an open-access online learning platform known as the Continuous Data Delivery System (CDDS), which provides learning analytics indicators that researchers with basic technical skills can utilize. The platform is designed for students who can enroll in courses, researchers who can create and upload content, and administrators who can access information on researchers, courses, and learning analytics indicators. The SVSS system aims to alleviate the technical burden associated with designing the learning platform, building the database infrastructure, developing applications, and calculating learning analytics indicators. However, the system's usability is crucial for its adoption and usage.

This study aims to evaluate the usability of the Continuous Data Delivery System (CDDS), an open-access online learning platform that provides learning analytics indicators, through authentic tasks. The evaluation will assess the system's effectiveness and efficiency for researchers and educators who aim to create e-learning environments.

### 2. METHOD

The usability study involved 45 participants, including students, researchers, and administrators. Researchers developed a data collection tool for assessing usability. Descriptive statistics and content analysis were used to analyze the collected data. During the usability test, participants were asked to perform tasks related to system operations. The researchers observed the process, recorded the successful completion of each task, noted completion times and the number of errors. Additionally, participants' demographic information, responses to Likert-type survey questions, and open-ended questions were documented.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The results indicated that almost all tasks were successfully completed by the participants. Students faced the most difficulties with orientation and routing errors, researchers struggled the most with adding questions, and administrators encountered challenges with operations on the reporting screen. The majority of participants found the SVSS system easy to use, without unnecessary complexity. Most participants reported not requiring technical support while using the system, and they perceived no inconsistencies in its use. Additionally, participants expressed a preference for using the system in the future.

Nearly all participants expressed satisfaction with using the SVSS platform. Based on the key usability indicators—effectiveness, efficiency, and satisfaction—it can be concluded that the usability of the SVSS system is at an acceptable level. However, certain corrections and changes are necessary to enhance the platform's usability.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu  
Etik değerlendirme kararının tarihi: 04/01/2017  
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E.2086

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazarların araştırmaya katkı oranları %20'dir.  
Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, raporlaştırma.  
Yazar 2: Veri toplam araçlarının geliştirilmesi, raporlaştırma.  
Yazar 3: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.  
Yazar 4: Verilerin analizi ve bulguların oluşturulması  
Yazar 5: Verilerin analizi ve bulguların oluşturulması

## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 1844–1862. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1172364>



### Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Analyzing the Relationship Between School Administrators' Leadership Styles and Teachers' Perceptions of Organizational Happiness

Münir Semih AYTAÇ<sup>1</sup> , Mehmet Emin USTA<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 07.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 02.11.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin bakış açlarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Araştırmanın evreni, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 11.405 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya ilişkin veriler 611 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama ve korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler "Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği" ve "Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği" ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve Spearman Rho korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgulara göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algısının "yüksek", okul yöneticisinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algısının "orta", okul yöneticisinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algısının ise "düşük" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının "katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının dönüşümcü liderlik stili ile pozitif ve yüksek düzey, sürdürümcü liderlik stili ile negatif ve düşük düzey, serbest bırakıcı liderlik stili ile negatif ve orta düzey ilişkisi olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerini yükseltmek için okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline uygun tutum ve davranışlar sergilemeleri önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Liderlik Stilleri, Mutluluk, Örgütsel Mutluluk, Öğretmen Örgütsel Mutluluğu

&

**Abstract:** The aim of this study is to examine the relationship between school administrators' leadership styles and teachers' organizational happiness perceptions. The universe of the research consists of 11,405 teachers working in primary, secondary and high schools in the central districts of Şanlıurfa in the 2019-2020 academic year. Data of the research were obtained from 611 teachers. Survey and correlation model was used in the research. The data of the research were collected by using the School Principals Leadership Styles Scale and the Teacher Organizational Happiness Scale. Descriptive statistics and Spearman Rho correlation analysis were used in the analysis. According to the findings, it was determined that the perception of the teachers regarding the transformational leadership style of the school administrators was "high", the perception of the teachers regarding the follower leadership style was at the "moderate" level, and the laissez-faire leadership style was at the "low" level. It has been determined that the organizational happiness perceptions of the teachers participating in the research are at the level of "agree". It has been determined that there is a significant relationship between the leadership styles of school administrators and the organizational happiness perception levels of teachers. Teachers' organizational happiness perceptions were positive, high level with transformational leadership style; There is a negative, low-level relationship with the follower leadership style, and a negative, medium-level relationship with the laissez-faire leadership style. In order to increase teachers' organizational happiness perception levels, it is recommended that school administrators exhibit attitudes in accordance with the transformational leadership style.

**Keywords:** Leadership, leadership styles, happiness, organizational happiness, teacher organizational happiness

**Atıf/Cite as:** Aytaç, M.S., & Usta, M.E. (2023). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4) 1844–1862. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1172364>.

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

\* Bu çalışma 1 numaralı araştırmacının yüksek lisans tezinden türetilmiştir

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Münir Semih Aytaç, Şair Abdi İlkokulu, semihaytac@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6920-3007>

<sup>2</sup> Doç. Dr. Mehmet Emin Usta, Sakarya Üniversite Eğitim Bilimleri Bölümü, mehmeteminusta3@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2355-1203>

## 1. GİRİŞ

Öğretmenler zamanlarının önemli bir bölümünü okulda geçirir. Bu süreçte okulun iç ve dış çevresi ile etkileşim halindedirler. Okulda, etkileşim sürecinin başarılı bir şekilde sağlanabilmesi için okul yöneticilerine önemli roller düşmektedir. Bir lider olarak okul yöneticilerinin örgüt yönetiminde benimsemiş oldukları liderlik stilleri okulun yönetim anlayışına ve örgüt çalışanlarına önemli ölçüde yansır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin örgüt yönetiminde alacakları kararlar, örgütlerinin başarısına ve öğretmenlerinin örgütsel mutluluğuna da yansacaktır.

Liderlik kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Bass (1985) "grup etkinliklerini, grubun amaçlarına ulaşma doğrultusunda planlama ve örgütlenme faaliyetleri" olarak liderlik kavramını ele almıştır. Örgütlerin yapı, büyüklük, amaç ve kültürlerinin birbirlerinden farklı olması nedeniyle örgütler için geçerli tek tip bir liderlik stiline bahsedilememektedir. Alanyazında birçok liderlik stili bulunmaktadır. Bu liderlik stillerinin birçoğu Bass'ın (1985) geliştirdiği "Çok Faktörlü Liderlik Kuramına" dayanmaktadır. Bu kurama göre liderlik stilleri dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Şimşek vd.ne (2016) göre dönüşümcü lider, iş görenlerin rol ve görevlerini açıklar. Onların yeterlilikleri ölçüsünde becerilerini keşfeder. Örgütsel hedeflere ulaşılması doğrultusunda iş görenlere özgüven aşılayarak iyi bir performans göstermelerini amaçlar. Özgener ve Kılıç'a göre (2009, s. 21) sürdürümcü lider; iş standartları, plan ve programlar ile örgütün işleyişi ile ilgili rol ve görevleri net bir şekilde belirler. Yasal gücünü etkili bir şekilde kullanır. Serbest bırakıcı liderlik stiline ise liderlik vasfından söz edilemez. Lider geri plandadır ve yetkilerine sahip çıkmamaktadır (Bass, 1990; Karip, 1998).

Okul yöneticilerinin belirlenmesi sürecinde, yönetici adaylarının örgütsel davranış ve örgüt yönetimi ile ilgili yetkinlikleri ölçülmektedir. Ayrıca yönetici görevine başlatılmadan önce örgüt yönetimi ve örgütsel davranış konuları ile ilgili yeterli düzeyde bir eğitime tabi tutulmamaktadırlar. Ayrıca örgüt yönetiminde sergilemeleri gereken standartlar da net bir şekilde belirlenmemiştir. Bu noktada okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik stillerine bağlı olarak okul yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışlar öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarında dalgalanmalar yaşanmasına neden olabilir.

Mutluluk, ilk çağlardan beri ulaşılmak istenilen önemli ve değerli bir hedeftir (Diener, 2000, s. 34). Fakat her bireyin mutluluk algısı ve mutluluk tanımlaması da farklıdır. Bu durum mutluluk kavramının üzerinde uzlaşılan bir tanımının yapılmasını zorlaştırmıştır. Mutluluk kavramı "mutlu olma durumu, mut, ongunluk, devlet, kut, saadet, bahtiyarlık durumu" olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Warr (2007, s. 9) ise "olumlu duyguların olumsuz duygulara göre daha fazla olması durumu" şeklinde mutluluğu ele almıştır. Mutluluk; birey, toplum ve örgütler için birçok olumlu çıktıyı beraberinde getirir. Pozitif psikoloji alanındaki gelişmelerin etkisiyle mutluluk ve örgütsel mutluluk kavramı bilimsel bir platformda ele alınmıştır.

Brief ve Weiss (2002) örgütsel mutluluğu, "örgüt içerisinde olumlu bir havanın yaşandığı, olumlu duyguların olumsuz durumlara göre daha çok hissedildiği duygu durumu" şeklinde tanımlamıştır. Pryce-Jones (2010) ise "daha fazla yaratıcılık, hızlı kariyer ilerlemesi, daha fazla destek alma, iyi performans sergileme, çalışma arkadaşları ve yöneticileri ile iyi ilişkiler kurabilme" olarak ifade etmiştir. Frey ve Stutzer (2001, s. 29) "bireylerin toplam mutluluğunu etkileyen önemli bir faktör" olarak örgütsel mutluluk kavramını ele almıştır. Bireylerin mutlu olmalarında örgütlerine ilişkin algı, değerlendirme ve yorumları çok etkilidir (Fisher, 2010, s. 31). Fakat örgütsel mutluluk kavramını salt bir şekilde bireylerin mutluluğu ile ilişkilendirmek konunun tam olarak anlaşılmasına neden olabilir. Örgütsel mutluluk iş görenlerin çalıştıkları örgütlerine ilişkin duygu ve düşünceleri hakkında önemli bilgiler verebilecek bir değişkendir. İş görenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen birçok unsur bulunmaktadır (Warr, 2007). Bu faktörler örgütten örgüte farklılık gösterebilmektedir. Bu anlamda örgütsel mutluluk, birçok kavramı içine alan, geniş bir perspektiften ele alınması gereken bir kavramdır.

Örgütlerin amacı, varlıklarını sürdürebilmek ve örgütsel hedeflerini gerçekleştirebilmektir. Bu bağlamda örgütsel hedeflerine ulaşmak isteyen örgüt yöneticileri, örgüt çalışanlarının duygu ve düşüncelerini görmezden gelmemelidir (Saenghira, 2013, s. 22). Ayrıca, örgütler çalışanları için anlam yaratacak ve iş görenlerin kendilerini mutlu ve huzurlu hissetmelerini sağlayacak bir şekilde tasarlanmalıdır (Gavin & Mason, 2004, s. 381). Bu anlamda Frey ve Stutzer’de (2001, s. 13) mutlu ve sağlıklı iş görenlerin, yüksek bir motivasyon ile daha iyi performans göstereceklerini ve başarılı olabileceklerini belirtmiştir. Bu noktada örgütsel mutluluk kavramının önemini kavrayan örgütler, iş görenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini arttırmaya yönelik girişimlerde bulunmaya başlamışlardır.

Bu araştırmanın yapılmasının üç gerekçesi vardır. Birinci gerekçe okul yöneticilerinin kendi algılarına göre benimsedikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin algıları arasında farklılık olduğu gözlenmektedir. Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik stillerinin eğitim örgütlerini ileriye taşıyabilecek çağdaş yönetim ve ilkelerine uygun olması gerekmektedir. Yapılacak bu çalışma ile öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri belirlenecektir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin seçim kriterleri eğitim yöneticileri tarafından yeniden gözden geçirilebilecek ve okul yöneticilerinin göreve başlamadan önce liderlik becerileri noktasında yeterliliklerinin artırılması sağlanacaktır.

İkinci gerekçe ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarındaki değişim, eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmasını zorlaştırabilir. Bu noktada toplumsal değişim ve dönüşüm hareketlerinin merkezinde bulunan okullarda görevlerini ifa eden öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının sağlanmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yapılacak bu çalışma ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerini olumsuz yönde etkileyen etmenlerin belirlenmesi sağlanacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını olumlu yönde değiştirmeye yönelik girişimler yapılabilecektir. Eğitim kurumlarımızda örgütsel mutluluk alanında yapılacak çalışmalar ile verilen eğitimin niteliğinin artırılmasının yanı sıra mutlu öğrencilerin yetiştirilmesi sağlanacaktır. Dolaylı olarak toplumun mutluluk düzeyinde de olumlu gelişmeler yaşanacaktır.

Üçüncü gerekçe ise okul yöneticilerinin okul yönetiminde sergilemiş oldukları liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında ilişki olduğunun düşünülmesidir. Alanyazında eğitim örgütleri bağlamında liderlik stilleri sıklıkla araştırılan konular arasında yer almaktadır. Alanyazında örgütsel mutluluk kavramını ele alan çalışmalar var olmakla birlikte eğitim örgütleri bağlamında konuyu ele alan çalışmalar azınlıktadır. Diğer örgütlere benzer özellikleri bulunsa da eğitim örgütlerinin kendilerine özgü bir takım özelliklerinin olması sebebiyle örgütsel mutluluk kavramının eğitim örgütleri bağlamında araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan incelemelerde; Bulut (2015) ve Korkut’un (2019) öğretmen örgütsel mutluluğu ile ilgili ölçek geliştirme çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Çetin (2019) ise örgütsel adalet ile örgütsel mutluluk arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Yılmaz (2019) ise öğretmenlerin spiritüel iyi oluşları ile mutluluk düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğunu ifade etmiştir. Düzgün (2016) ve Kabal (2019) ise çalışmalarında öğretmenlerin orta düzeyde mutlu olduklarını belirtmiştir. Yapılan alanyazın araştırmasında okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi ele alan bu araştırmanın özgün bir çalışma olduğu söylenebilir.

Eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğinin artırılabilmesi ve bu faaliyetlerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi noktasında öğretmenlerin örgütsel mutluluk durumları önemsenmesi ve üzerinde araştırmalar yapılması gereken bir kavram olarak karşımıza çıkar. Bu bağlamda okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik stillerinin ve örgüt çalışanlarına karşı tutum ve davranışlarının öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile ilişkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi, “öğretmenlerin bakış açılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.



### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin bakış açlarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının ilişki olarak incelenmesidir.

Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmenlerin algıları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ne düzeydedir?
- 3- Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların politika üreticiler, eğitim yöneticileri ve bilimsel araştırmacılar açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, eğitim kurumlarının yönetimi ve bu kurumlara yönetici seçim kriterlerinin belirlenmesi noktasında yeni politikaların üretilmesine katkı sunabilir. Ayrıca eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesi için okul yöneticilerinin sergilemeleri istenilen liderlik stillerine ilişkin yeterliliklerinin artırılması noktasında yapılabileceklerin tespitinde yol gösterici olabilir. Araştırmanın öğretmenlerin örgütsel mutluluğu ile ilgili sahada karşılaşılan sorunların çözümüne ve Mili Eğitim Bakanlığınca yapılacak değerlendirme ve geliştirme çalışmalarına katkı sunması beklenmektedir.

Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri ve yönetim uygulamaları okul içinde etkili bir etkileşim sürecinin sağlanması açısından büyük önem taşır. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler ile etkileşim halinde olan öğretmenlerin örgütsel mutlulukları birçok faktörden etkilenebilir. Bu noktada öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını etkileyen faktörlerin neler olduğunun bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışma ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin yükseltilmesi adına eğitim örgütlerinde yapılması gerekenler ve alınması gereken önlemler belirlenecektir. Yapılacak bu girişimler eğitim öğretim faaliyetlerinin nihai amacına ulaşmasını da kolaylaştıracaktır. Ayrıca bu araştırma ile konuya ilişkin daha geniş verilerin ortaya konulacağı; örgütsel davranış ve örgütsel mutluluk ile ilgili alanyazına katkı sunulacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinde, geçmişte ya da halen var olan araştırmaya konu olan şey; kendi koşulları içinde, değiştirme ve etkileme çabası olmadan var olduğu şekli ile tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016, s. 77). Modelin tarama boyutu ile öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyleri belirlenmiştir. "Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır." (Büyüköztürk vd., 2017, s. 191). Bu kapsamda araştırmanın ilişki (korelasyon) boyutunda ise öğretmenlerin bakış açlarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin var olup olmadığını belirlemeye çalışılmıştır.

### 2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evreni; Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Karaköprü, Haliliye, Eyyübiye), 2019-2020 eğitim öğretim yılında ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre 2019/2020 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde kamuya bağlı 580 devlet okulunda 11405 öğretmen görev yapmaktadır. Tüm evrene ulaşmanın zorluğu nedeniyle örneklem seçiminde olasılıklı örnekleme desenlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlçelere göre tabakalama işlemi yapıldıktan sonra ilçelerde bulunan tüm okulların listesi

oluşturulmuştur. Daha sonra bilgisayar programı yardımı ile tesadüfi sayı dizimi oluşturularak araştırmada veri toplanılacak ilkokul, ortaokul ve liseler basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

**Tablo 1.**

*Örneklem Grubunun İlçelere Göre Tabakalmasına Ait Bilgiler*

İlçe	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Evrendeki Öğretmen Oranı	Örneklemdeki Öğretmen Oranı
Karaköprü	2494	%21.87	%23.90
Haliliye	5262	%46.14	%44.84
Eyyübiye	3649	%31.99	%31.26
<b>Toplam</b>	<b>11405</b>	<b>%100</b>	<b>%100</b>

Tablo 1’de de görüldüğü üzere ilçelere göre tabakalama işlemi yapılan örneklem grubundan elde edilen verilerin evrendeki dağılım değerlerine yakın değerler aldığı ve evreni temsil edebilme yeterliliğine sahip olduğu söylenebilir. Ölçekler; 16 ilkokul, 15 ortaokul ve 17 lise olmak üzere toplamda 48 okulda gönüllü katılım formu ile onayları alınan öğretmenlere dağıtılmıştır. Dağıtımı yapılan 700 veri toplama aracının, 646’sının (%92.28) geri dönüşü gerçekleşmiştir. Ölçme aracının kısmen ve hatalı doldurulması sebebiyle 35 ölçek analiz işlemlerine dâhil edilmemiştir. Analiz işlemi, 611 adet katılımcı formundan elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Sağlıklı bir analiz ve yorumlama işleminin yapılabilmesi için anket geri dönüş oranlarının %70 ile %80’in üzerinde olması gerekir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 141). %92.28 olarak elde edilen geri dönüş oranı, örneklemin evreni temsiliyet kabiliyetine uygun olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik veriler incelendiğinde, kadın öğretmen sayısının 311 (%50.9), erkek öğretmen sayısının ise 300 (%49.1) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin 553’ü (%90.5) lisans mezunu, 58’i (%9.5) ise lisansüstü öğrenim kademelerinden mezundur. 18-25 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 78’dir (%12.8). 26-33 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 290 (%47.5), 34-41 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 168 (%27.5), 42-49 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 51 (%8.3) ve 50 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmen sayısı ise 24’tür (%3.9). Öğretmenlerin 288’i (%47.1) 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. 131 (%27.4) öğretmen 6-10 yıl arası kıdeme, 93 (%15.2) öğretmen 11- 15 yıl arası kıdeme, 51(%8.3) öğretmen ise 16-20 yıl ve 48 (%7.9) öğretmen ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 211’i (%34.5) ilkokullarda, 193’ü (%31.6) ortaokullarda ve 207’si (33.9) liselerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin; 415’i kadrolu statüde (%67.9), 164’ü sözleşmeli statüde (%26.8), 32’si ise geçici statüde (ek ders karşılığı) (%5.2) istihdam edilmektedir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ait demografik bilgileri belirlemeye yönelik 12 sorudan oluşan kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde ise okul yöneticilerinin liderlik stillerini belirleyebilmek amacıyla Akan vd. (2014) tarafından beşli Likert tipinde geliştirilen, 3 boyut ve 35 maddeden oluşan “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin davranışlarını ölçmeye yönelik 20, sürdürümcü liderlik stiline ilişkin davranışlarını ölçmeye yönelik 7 ve serbest bırakıcı liderlik stiline ilişkin davranışlarını ölçmeye yönelik 8 madde bulunmaktadır. Ölçek, liderlik stillerini birbirlerinden bağımsız puanlayabilecek şekilde geliştirilmiştir. Toplam puan alınamamaktadır. Geliştiriciler tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin bütününe ilişkin açıklanan varyansın %54.19 olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) AGFI; 0.85, GFI; 0.87, NFI; 0.97, NNFI; 0.98, CFI; 0.98, RMR;0.075, SRMR;0.065, RMSEA;0.052,  $\chi^2/sd$  2.34 değerleri elde edilmiştir. Üç boyuttan oluşan modelin DFA ile kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu tespit edilmiştir (Akan vd., 2014). Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizleri Muthen ve Muthen (2017) tarafından geliştirilen Mplus 8.00 programı ile yeniden yapılarak test edilmiştir. Ölçek için oluşturulan modelin 3 boyutlu yapısının, DFA uyum indekslerinin  $\chi^2/sd$ ; 3.038, RMSEA; 0.058, SRMR; 0.046, CFI; 0.913,

TLI; 0.908 şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Uyum indekslerinin kabul edilebilirliği konusunda alanyazında çeşitli araştırmacılar tarafından farklı aralıklar belirlenmiştir. Schermelleh-Engel vd. (2003)  $\chi^2$  değerinin serbestlik derecesine oranının 3 ve 3'ten düşük bir orana sahip olmasını; Çokluk vd. (2012), Sümer (2000), Şimşek (2007) ise 5'ten düşük olmasını yeterli görmüşlerdir. Yine Hata Karelerinin Ortalamasının Karekökü (RMSEA) (Steiger, 1990) değerinin 0.08'in altında (Schermelleh-Engel vd., 2003; Şimşek, 2007) ya da 0.1'in altında olması yeterli görülmektedir (Çokluk vd., 2012). Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değerinin 0.90 üzeri olması gerekmektedir (Bentler, 1990). Tucker ve Lewis'in Uyum İndeksi (TLI) (Tucker & Lewis, 1973) ise 0.90'dan büyük olması gerekmektedir (Bollen, 1986, Sharma vd., 2005). Standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü (SRMR) değerlerinin 0.08'den düşük olması (Çokluk vd., 2012; Seçer, 2013; Şimşek, 2007) görüşü yaygın olarak benimsenmektedir. Elde edilen bilgiler dâhilinde ölçeğin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Geliştiriciler, ölçeğin dönüşümcü liderlik stilini ölçen boyutuna ilişkin Cronbach alfa değerini 0.96, sürdürümcü liderlik stilini ölçen boyutuna ilişkin Cronbach alfa değerini 0.85, serbest bırakıcı liderlik stilini ölçen boyutuna ilişkin Cronbach alfa değerini 0.82 olarak belirlemiştir. Elde edilen değerlerin güvenilirlik için belirtilen kriterleri sağladığı tespit edilmiştir (Akan vd., 2014). Bu çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde; dönüşümcü liderlik stilinde 0.96, sürdürümcü liderlik stilinde 0.64 ve serbest bırakıcı liderlik stilinde ise 0.88 Cronbach alfa değerleri elde edilmiştir. Cronbach alfa katsayısı ile güvenilirliğin tespit edilmesi konusunda belirli bir aralığın olması ve bu aralığın 0.70'ten başlaması gerekmektedir (Schmitt, 1996). Ayrıca Cronbach alfa katsayısının yorumlaması yapılırken; 0.40'dan küçük değerler "ölçme aracı güvenilir değildir", 0.40-0.59 arası "düşük düzeyde güvenilir", 0.60-0.79 arası "oldukça güvenilir" ve 0.80-1.00 arası ise "yüksek düzeyde güvenilir" olarak değerlendirilmektedir (Kalaycı, 2009; Özdamar, 2002; Tavşancıl, 2010). Madde sayısının az olduğu bazı durumlarda Cronbach alfa değeri 0.70'in altına düşebilmektedir. Bu sebeple 0.60 değeri güvenilirlik katsayısı için alt sınır olarak kabul edilebilir (Sipahi vd., 2006, s. 57). Ölçeğin dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini ölçen boyutlarından elde edilen puanların "yüksek derecede güvenilir", sürdürümcü liderlik stilini ölçen boyutundan elde edilen puanların ise "oldukça güvenilir" olduğu belirlenmiştir.

Veri toplama aracının üçüncü bölümünde, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Korkut (2019) tarafından beşli Likert tipinde geliştirilen, 6 boyut ve 33 maddeden oluşan "Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği" kullanılmıştır. "Öğretmenlik mesleği" alt boyutunda 7, "yönetici tutum ve davranışları" alt boyutunda 6, "meslektaş ilişkileri" alt boyutunda 7, "çalışma koşulları" alt boyutunda 5, "sınıf yönetimi" alt boyutunda 5, "pozitif kişilik" alt boyutunda ise 3 madde bulunmaktadır. Ölçme aracı ile ölçek geneli ve alt boyutları için puan hesaplanabilmektedir. Korkut (2019) yapmış olduğu açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin geneline ait toplam varyans oranının %63.84 olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen bu değer, ölçeğin yeterli yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir (Korkut, 2019, s. 145). Araştırmacı tarafından ölçeğin bir model ile doğrulanıp doğrulanmadığını belirleyebilmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda;  $\chi^2 = 1155.108$ , Sd= 485,  $\chi^2/sd$ ; 2.382, TLI; 0.934, CFI; 0.939, GFI;0.861, RMSEA; 0.057, RMR; 0.048, SRMR; 0.0549 değerleri elde edilmiştir. Bu değerlerin DFA ile kabul edilebilir ve iyi uyum indeksine sahip olduğu tespit edilmiştir (Korkut, 2019, s. 153). Bu araştırma kapsamında ölçeğin doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) Muthen ve Muthen (2017) tarafından geliştirilen Mplus 8.00 programı aracılığıyla yeniden yapılmıştır. Geliştirilen modelin 6 boyutlu yapısının DFA uyum indekslerinin;  $\chi^2=1618.814$ , Sd=480,  $\chi^2/sd$  3.372, RMSEA; 0.062, SRMR; 0.064, CFI; 0.917, TLI; 0.908 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değerler ölçeğin kabul edilebilir uyum indekslerine ve yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Korkut (2019), ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının 0.942 olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin genelinde Cronbach alfa katsayısının 0.932 olduğu belirlenmiştir. Yeniden yapılan analizler sonucunda, ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach

alfa katsayısının 0.70 değerinden yüksek olduğu ve yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki kamuya ait okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin “Kişisel Bilgiler Formu”, “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği” ve “Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği”ne vermiş oldukları cevaplar ile sınırlıdır. Ölçek kullanımına dair elektronik posta yoluyla geliştiricilerden gerekli izinler alınmıştır. Şanlıurfa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 10.01.2020 tarihinde alınan 47377298-44-E.741349 sayılı numaralı izin doğrultusunda anketler uygulanmıştır.

#### 2.4. Verilerin analizi

Analiz işlemi öncesi veri toplama araçları numaralandırılarak sıraya dizilmiştir. Eksik veya hatalı veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Analiz işlemleri IBM (2017) tarafından geliştirilen SPSS Statistics 25.00 programı ile yapılmıştır. Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmenlerin algılarının ve öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının belirlenmesinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (SS) ve yüzde (%) kullanılmıştır. İki değişken arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkinin var olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla korelasyon analizi işlemi yapılmasına karar verilmiştir. “Korelasyon, iki veri dizisi arasındaki ilişkinin miktarını ve yönünü gösteren istatistiksel bir işlemidir.” (Can, 2017, s.369). Büyüköztürk vd.ne (2018) göre korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında değerler alabilmektedir. Katsayı işaretinin negatif değerler alması korelasyonun zıt yönlü olduğunu; pozitif olması ise iki boyut arasındaki korelasyonun aynı yönde değişim gösterdiğini ifade etmektedir. Korelasyon katsayısının 0.00-0.30 arasında olması düşük; 0.30-0.70 arasında olması, orta; 0.70 ile 1.00 arasında olması ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2018, s. 87). Korelasyon analiz işleminin doğru sonuç verebilmesi için: veri çiftlerinin evrenden yansız seçilmesi, her bir veri dizisinin birbirinden bağımsız olması ve verilerin normal dağılım özelliği göstermesi gerekir (Green & Salkind, 2016, s. 255). Kullanılacak istatistiksel testlere karar verilmeden önce normallik varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığının kontrolü yapılmıştır. Bu kapsamda merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık basıklık değerleri, Q-Q plot ve histogram grafikleri incelenmiştir. Normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk uygulanmıştır. Yapılan incelemelerde verilerin normal dağılım özelliği göstermediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyleri arasındaki ilişkinin yönünün ve düzeyinin tespitinde nonparametrik veri analiz yöntemlerinden Spearman Rho Korelasyon analizi kullanılmıştır.

#### 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

#### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Harran Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.11.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 76244175-752.01.01

### 3. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında elde edilen bulgular üç başlık altında sunulmuştur.

#### 3.1. Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, “Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmenlerin algıları ne düzeydedir?” araştırma sorusuna cevap bulmaya yönelik analiz işlemleri yapılmıştır. Yapılan analiz işlemi sonrası elde edilen istatistiki bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Med	Min	Max	Düzy
Dönüşümcü Liderlik Stili	611	3.67	0.81	3.85	1.00	5.00	Katılıyorum
Sürdürümcü Liderlik Stili	611	2.90	0.63	2.85	1.00	5.00	Orta derece
Serbest Bırakıcı Liderlik Stili	611	2.28	0.80	2.12	1.00	5.00	Katılmıyorum

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediklerine dair algı puanları “katılıyorum” (yüksek) düzeyindedir ( $\bar{X}$ =3.67; SS=0.81). Dönüşümcü liderlik stiline ilişkin olarak “Değişimden ve yenilikten yana olmamızı ister.” ifadesi en yüksek puan ortalamasına sahiptir ( $\bar{X}$ =3.83; SS=1.03). “Yaratıcı fikirlerimizi ödüllendirir.” ifadesi ise en düşük puan ortalamasına sahiptir ( $\bar{X}$ =3.48; SS=1.10). Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediklerine dair algı puanları “kararsızım” (orta) düzeyindedir ( $\bar{X}$ =2.90; SS=0.63). Sürdürümcü liderlik stiline ilişkin olarak “Sürekli olarak sorumluluklarımıza vurgu yapar” ifadesi en yüksek puan ortalamasına sahiptir ( $\bar{X}$ =3.70; SS=1.04). En düşük puan ortalaması ise “Belirlenen hedefe ulaşamadığında bize verdiği değer azalır.” ifadesine aittir ( $\bar{X}$ =2.56; SS=1.16). Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediklerine dair algı puanları “katılmıyorum” (düşük) düzeyindedir ( $\bar{X}$ =2.28; SS=0.80). Serbest bırakıcı liderlik stiline ilişkin olarak en yüksek puan ortalamasının “Okul içinde çok fazla görünmez.” ifadesine aittir ( $\bar{X}$ =2.45; SS=1.16). En düşük puan ortalaması ise “İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur.” ifadesinde ölçülmektedir ( $\bar{X}$ =2.11; SS=1.10).

#### 3.2. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, “Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ne düzeydedir?” araştırma sorusuna cevap bulmaya yönelik analiz işlemleri yapılmıştır. Yapılan analiz işlemleri sonucunda elde edilen istatistiki bilgiler Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular*

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Med	Min	Max	Düzy
Öğretmenlik Mesleği		3.71	1.03	3.85	1.00	5.00	Katılıyorum
Yönetici Tutum ve Davranışları		3.59	.97	3.83	1.00	5.00	Katılıyorum
Meslektaş İlişkileri		4.02	0.73	4.00	1.00	5.00	Katılıyorum
Çalışma Koşulları		3.74	0.81	3.80	1.00	5.00	Katılıyorum
Sınıf Yönetimi		4.15	0.59	4.20	1.60	5.00	Katılıyorum
Pozitif Kişilik		3.93	0.76	4.00	1.00	5.00	Katılıyorum
<b>Öğretmen Örgütsel Mutluluğu</b>	<b>611</b>	<b>3.84</b>	<b>0.58</b>	<b>3.90</b>	<b>1.58</b>	<b>5.00</b>	<b>Katılıyorum</b>

Tablo 3’de görüldüğü üzere ölçek bütününde öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puan ortalamaları “katılıyorum” (yüksek) düzeyindedir ( $\bar{X}$ =3.84; SS=0.58). Ölçek alt boyutlarında en yüksek algı puan ortalaması “sınıf yönetimi” alt boyutuna aittir ( $\bar{X}$ =4.15; SS=0.59). En düşük algı puan ortalaması ise “yönetici tutum ve davranışları” alt boyutuna aittir ( $\bar{X}$ =3.59; SS=0.97).



Ölçeğin “Öğretmenlik mesleği” alt boyutunda “Öğretmen olduğum için mutluyum.” ifadesi en yüksek puan ortalamasına sahiptir ( $\bar{X}=3.96$ ;  $SS=1.15$ ). “Yaptığım işin toplumda olumlu bir karşılığının olduğunu düşünüyorum.” ifadesinin ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir ( $\bar{X}=3.30$ ;  $SS=1.33$ ). Ölçeğin “yönetici tutum ve davranışları” alt boyutunda en yüksek ortalama puan “Yöneticilerim, çevreden gelen etki ve baskılar karşısında, öğretmenlerin yanında yer alırlar.” ifadesine aittir ( $\bar{X}=3.69$ ;  $SS=1.10$ ). “Yöneticilerim, okulumuzdaki tüm öğretmenlere adil davranır.” ifadesi ise en düşük ortalama puana sahiptir ( $\bar{X}=3.43$ ;  $SS=1.19$ ). Ölçeğin “meslektaş ilişkileri” alt boyutunda “Okulumdaki meslektaşlarımla ilişkilerim iyidir.” ifadesi en yüksek ortalama puana sahiptir ( $\bar{X}=4.19$ ;  $SS=0.82$ ). “Okulumda meslektaşlar arasında iş birliği ve dayanışma kültürü gelişmiştir.” ifadesi ise en düşük ortalama puana sahiptir ( $\bar{X}=3.74$ ;  $SS=1.07$ ).

Ölçeğin “çalışma koşulları” alt boyutunda “Okul kuralları net ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir.” ifadesi en yüksek ortalama puana sahiptir ( $\bar{X}=3.91$ ;  $SS=0.92$ ). “Okuldaki alanlar ve sınıflar temizdir.” ifadesi ise en düşük ortalama puana sahiptir ( $\bar{X}=3.48$ ;  $SS=1.10$ ). “Sınıf yönetimi” alt boyutunda “Öğrencilerimle ilişkilerimi önemli ve değerli bulurum.” ifadesi ölçek genelinde ve sınıf yönetimi alt boyutunda en yüksek ortalama puana sahiptir ( $\bar{X}=4.41$ ;  $SS=0.67$ ). “Öğrencilerimin çoğu derslere aktif olarak katılır.” ifadesi ise en düşük ortalama puana sahiptir ( $\bar{X}=3.80$ ;  $SS=0.91$ ). Ölçeğin “pozitif kişilik” alt boyutunda “İyi bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.” ifadesi en yüksek ortalama puana sahiptir ( $\bar{X}=4.14$ ;  $SS=0.76$ ). “Her güne mutlu başlarım.” ifadesi ise en düşük ortalama puana sahip ifadedir ( $\bar{X}=3.70$ ;  $SS=0.96$ ).

### 3.3. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Bu kısımda, “Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmenlerin algı puanları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen araştırma sorusuna cevap bulmaya yönelik analiz işlemleri yapılmıştır. Yapılan analiz işlemleri sonucunda elde edilen istatistiksel bilgiler Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi*

	Öğretmen Örgütsel Mutluluk
<b>Dönüşümcü Liderlik</b>	0.631**
<b>Sürdürümcü Liderlik</b>	-0.347**
<b>Serbest Bırakıcı Liderlik</b>	-0.447**

\*\*p<0,01

Tablo 4’de görüldüğü üzere öğretmenlerin, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili sergilediğine ilişkin algı puanları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzey ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=0.631$ ;  $p<.001$ ). Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stili sergilediğine ilişkin algı puanları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanları arasında negatif yönlü, zayıf düzey ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r= -0.347$ ;  $p<.001$ ). Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stili sergilediğine ilişkin algı puanları ile örgütsel mutluluk algı puanları arasında ise negatif yönlü, orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r= -.447$ ;  $p<.001$ ).

## 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Birinci araştırma sorusunu cevaplamaya yönelik analiz işlemleri sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediklerine ilişkin algılarının “katılıyorum” (yüksek) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarının “kararsızım” (orta) düzeyinde, serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algılarının ise “katılmıyorum” (düşük) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Burada asıl tartışılması gereken konu eğitim örgütlerinde başarının sağlanması noktasında



“Okul yöneticilerinin hangi liderlik stillerini sergilemeleri gerekmektedir?”, “Okul yöneticilerinin seçilme kriterleri neler olmalıdır?” şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada mevcut düzen içerisinde okul yöneticilerinin seçilme kriterleri, yönetici adaylarının yöneticilik vasıflarına tam olarak haiz olup olmadıklarını ölçememektedir. Ayrıca sınavlarda ve mülakatlarda başarılı olmalarına rağmen okul yöneticilerinin birçoğunun liderlik vasıflarına sahip olmadıkları gözlenmektedir. İkinci bir tartışma konusu ise “Okul yöneticileri öğretmen kökenli kişiler arasından mı yoksa profesyonel yöneticiler arasından mı seçilmelidir?” şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticileri idari iş ve işlemler sebebiyle eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmenlere rehberlik etme ve değerlendirme noktasında yeterince faydalı bir konumda bulunamamaktadırlar. Usta ve Boğa (2021) bu noktada bakanlık bünyesinde ve taşra teşkilatlarında yönetici akademisi işlevli birimler kurularak, eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesine yönelik adımlar atılması gerektiğini belirtmiştir. Balcı (2021) ise okul yöneticiliğinin meslekleşmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda üniversitelerde eğitim yönetimi ile ilgili derslerde öğretilen teorik bilgilerin yanı sıra öğretim programlarında eğitim örgütlerinin nasıl yönetileceği ile ilgili uygulamalı eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin birer öğretim lideri olarak, öğretmenlere destek sağlama, öğrenci öğrenmesini besleyici bir çevre oluşturma gibi işlevlerinin olması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırma sonucunda görüldüğü üzere öğretmenler de okullarında değişim ve dönüşümden yana olan, gelişime açık, okulun sorunlarına duyarlı, karar alma sürecine aktif bir şekilde katılan, paylaşımcı liderlerle görev yapmayı istemektedirler. Bu noktada öğretmenlerin okul yöneticilerini klasik yönetici olarak algılamalarından ziyade dönüşümcü liderler olarak tanımlamaları umut vericidir. Değişim dönüşüm elçisi olan, alandaki gelişmeleri yakından takip eden, öğretmenlerin okul yönetimine aktif bir şekilde katılımını sağlayan, destekleyici, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip ve örgüt içinde adalet ve güven duygularını tesis eden dönüşümcü okul yöneticilerinin örgütlerini ileriye taşımaları kaçınılmazdır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerden gelen yaratıcı fikirleri ödüllendirme noktasında adilane bir tutum sergileme konusunda eksikliklerinin olduğu ise yine bulgularda gözlenmektedir. Yıldırım (2008) da öğretmenlerin ödüllendirilmesi ile ilgili mevzuat kaynaklı ve işleyişle ilgili sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Bu noktada ödüllendirme sisteminin doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için somut ve objektif ölçütlere dayalı bir ödüllendirme sisteminin geliştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Çelebi vd. (2015) de okul yönetimlerinin ödül sistemini verimli bir şekilde kullanarak öğretmenlerin gelişimini yeterince teşvik edemediğini vurgulamışlardır. Bu noktada öğretmenler başarılarının takdir edilmesini beklemektedirler. Ödüllendirme işlemlerinde adil ve şeffaf bir değerlendirme sisteminin uygulanması örgütlerde örgütsel mutluluğun sağlanması açısından istenilen bir durumdur.

Okul yönetimde sürdürümcü liderlik stilini sergileyen yöneticilerin ise var olan düzeni koruma eğilimleri ile geçmişten günümüze başarılı bir şekilde varlığını sürdüren okulların geleneksel yapılarını ve okul hafızasını koruma noktasında olumlu etkileri bulunmaktadır. Okul yönetimde serbest bırakıcı liderlik stilinin sergilenmesinin ise STEM, bilim merkezi vb. kuruluşlarda olumlu dönütler alınmasını sağlayacaktır. Bu tip örgütlerde örgüt çalışanlarına serbestiyet sağlanması olumlu çıktılar elde edilmesini sağlar. Alanyazında yapılan araştırmalarda da; Yalçın (2014), Vural (2016), Hıdıroğlu (2018), Yürek (2018), Şentürk (2019), Titrek (2019), Kalkan vd. (2020), Elekoğlu ve Demirdağ (2020), Atasoy (2020), Halitoğlu ve Akpınar (2022) bu çalışmada elde edilen bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır. Yapılan bu araştırmalarda öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının; dönüşümcü liderlik stilinde yüksek, sürdürümcü liderlik stilinde orta ve serbest bırakıcı liderlik stilinde ise düşük düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yıldız Gül (2019) ise bu araştırmalardan farklı olarak okul yöneticilerinin en çok serbest bırakıcı liderlik stilini; en az ise dönüşümcü liderlik stilini sergilediklerini belirlemiştir. Yapılan araştırma sonuçlarından da gözlemlendiği üzere çalışmaların birçoğunda öğretmenler okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline uygun tutum ve davranışlar sergiledikleri düşünülmektedir. Şu anki eğitim sistemimizde ise okul yöneticilerinin çağdaş liderlik yaklaşımlarına uygun tutum ve davranışları sergilemelerinin daha doğru olacağı gözlenmektedir.

İkinci araştırma sorusunu cevaplamaya yönelik analiz işlemleri sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının “katılıyorum” (yüksek) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu noktada öğretmenlerimiz gerçekten mutlu mu sorusu karşımıza çıkmaktadır. Yapılan literatür incelemesinde öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerine ilişkin olarak bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara benzer bir şekilde, Bulut (2015), Arslan (2018), Tösten vd. (2018), Korkut (2019), Yılmaz (2019), Sancak (2019), Kotoğlu (2019), Çetin (2019) ve Demircan (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında “öğretmenlik mesleği” alt boyutunda öğretmenler öğretmenlik mesleğini icra ettikleri için mutlu olduklarını ifade etmektedirler. Yapılan bu araştırmalarda kamuoyunda öğretmenlerin mutsuz olduklarına dair bir algı var olmasına rağmen öğretmenlerin mesleklerini bir bütün olarak ele aldıklarında mutlu olduklarını ifade ettikleri gözlenmiştir. Bu araştırmalardan hareketle ülkemizde çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin genel itibarıyla yüksek olduğu, öğretmenlerin örgütsel anlamda kendilerini mutlu hissettikleri ve mesleklerini icra etmekten dolayı mutlu oldukları söylenebilir. Elde edilen bu bulgu eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması açısından da istenilen bir durumdur. Bu araştırmadan farklı olarak Düzgün (2016), Birdoğan Kuvvet (2019) ve Kabal (2019) ise öğretmenlerin “orta” düzeyde mutlu olduklarını belirlemiştir. Anadolu Eğitim Sendikası tarafından 2019 yılında yapılan araştırmada öğretmenlerin mutluluk oranının %43 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin %71’i mesleklerinin itibarını kaybettiğini belirtmiştir. Yine Türk Eğitim Sen tarafından 2022 yılında yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin %80’i mesleklerinin değersizleştiği yönünde beyanda bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler öncelikli beklentilerinin maaş ve özlük hakları olmadığını ifade etmişlerdir. Bu noktada başarılı bir eğitim sisteminin temeli mutlu öğretmenler ile atılabilir. Mutlu öğretmenler, mutlu öğrencilerin ve dolayısıyla mutlu toplumların oluşmasını sağlayacaktır. Bu araştırma kapsamında da öğretmenler yaptıkları işin toplumda olumlu bir karşılığının olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgu öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin toplum nezdindeki eski olumlu algısına sahip olmadıklarını düşündüklerini işaret eden bir durumdur.

“Yönetici tutum ve davranışları” alt boyutunda öğretmenlerin en düşük örgütsel mutluluk algı puan ortalamasına sahip oldukları gözlenmektedir. Korkut (2019) da bu çalışmaya benzer bir şekilde öğretmenlerin en düşük örgütsel mutluluk algı puanlarının yönetici tutum ve davranışları alt boyutunda olduğu belirlemiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretmenlere adil bir şekilde davranmadıklarını düşünmektedirler. Çelebi vd. (2015) okul yöneticilerinin ödül vs. dağıtımında adilane bir tutum sergilemediklerini ifade etmiştir. Polat ve Kazak (2014) ise okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında anlamlı düzeyde olumsuz bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Örgütsel mutluluk birçok unsurdan etkilenebilecek bir çerçeve kavramdır. Okul yöneticilerinin adil bir yönetim anlayışı sergileyememesi, okul içinde etkili bir iletişim mekanizması kuramaması, öğretmenlerin görüş ve önerilerini dikkate almaması ve öğretmenlere zamanında geri bildirimde bulunmaması öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarında düşüşler yaşanmasına sebep olabilecek faktörlerdir. Korkut (2019), Tösten vd. (2018) çalışmalarında, yönetici tutum ve davranışlarının ve okul yönetimi ile ilgili süreçlerin bu çalışmaya paralel olarak öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Selbi (2018) ve Yurtseven (2019) ise yapmış oldukları nitel çalışmalarda; yönetsel süreçleri ve yönetici davranışlarını öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen temalar olarak ele almışlardır.

Ölçeğin “meslektaş ilişkileri” alt boyutunda ise öğretmenler okullarındaki meslektaşlarıyla ilişkilerinin iyi olduğunu belirtmiştir. Fakat okullarındaki meslektaşları ile iş birliği ve dayanışma kültürü açısından eksiklikler olduğunu düşünmektedirler. Ölçeğin “çalışma koşulları” alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları “katılıyorum” (yüksek) düzeyindedir. Öğretmenler okullarındaki kuralların net ve anlaşılır biçimde olmasından memnundurlar. Fakat okulların temizliği ile ilgili memnuniyetsizliklerinin olduğu gözlenmektedir. Aslan, G. (2021) yapmış olduğu çalışmasında okullarda karşılaşılan sorunları; ödenek azlığı, fiziksel altyapı yetersizliği, donatım, materyal ve teknolojik yetersizliği, personel eksikliği şeklinde ele almıştır. Okulların ödeneklerinin az olması ve temizlik personel sayılarının yetersiz olması okulların

temizlik koşulları açısından sıkıntılar yaşanmasına neden olabilmektedir. “Sınıf yönetimi” alt boyutunda öğretmenlerin en yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Korkut (2019) tarafından yapılan çalışmada da “sınıf yönetimi” alt boyutunda bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenler öğrencileri ile sevgi ve saygı çerçevesinde olumlu ilişkiler geliştirdiklerini ve öğrencilerine değer verdiklerini ifade etmişlerdir. Fakat öğrencilerin derslere aktif bir şekilde katılımı sağlama ile ilgili sıkıntılar yaşadıkları gözlenmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde disiplin sorunlarıyla karşılaşmama, öğrencileriyle sevgi ve saygı çerçevesinde kurmuş oldukları olumlu ilişkileri ve öğrencileri tarafından sevildiklerine dair algıları öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinde artışlar yaşanmasına katkı sağlamaktadır. Ölçeğin “pozitif kişilik” alt boyutuna ilişkin algıları ise “katılıyorum” (yüksek) düzeyindedir. Öğretmenler kendilerinin iyi bir öğretmen olduğunu düşünmektedirler. Fakat günlük hayatlarında, güne mutlu bir şekilde başlama ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin günlük hayatlarında karşılaştıkları durumların örgütsel mutluluk algılarında dalgalanmalar yaşanmasına neden olabileceği söylenebilir. Mutluluk bir bütündür. Bireylerin örgütsel mutlulukları bireysel mutluluklarına yansiyebileceği gibi bireysel mutlulukları da örgütsel mutluluk algılarında değişimler yaşanmasına sebep olabilir. Genel olarak ise öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda kendilerini mutlu hissettikleri ve okullarına karşı olumlu duygular besledikleri söylenebilir.

Üçüncü araştırma sorusunu cevaplama yönelik analiz işlemleri sonucunda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilemesi ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında pozitif yönlü, yüksek düzey ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilemesi ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında negatif yönlü, zayıf düzey ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilemesi ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında negatif yönlü, orta düzey ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline uygun tutum ve davranışları, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin yükselmesini sağlarken; sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stiline uygun tutum ve davranışları ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinde düşüşler yaşanmasına neden olabilmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul yönetiminde sergilemiş oldukları tutum ve davranışlar öğretmenlerin örgütsel mutluluğu ile ilişkilidir. Nitekim alanyazında yapılan araştırmalarda; Fisher (2010, s.27) örgüt yönetimindeki uygulamaların, örgüt çalışanlarına olumlu ve olumsuz yönde etkilerinin olabileceğini belirtmiştir. Bulut (2015) da öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun örgüt içindeki yönetsel süreçler ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Birdoğan Kuvvet (2019) ise sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyleri ile müdürlerin öğretim liderliği düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzey bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerindeki artışa bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin yükselebileceğini belirtmiştir. Bulut (2020) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin yönetsel tarz algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki olduğu tespit edilmiştir. Korkut (2019), Tösten vd. (2018) yapmış oldukları çalışmalarda, yönetici tutum ve davranışlarının ve okul yönetimi ile ilgili süreçlerin bu çalışmaya paralel olarak öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Selbi (2018) ve Yurtseven (2019) ise yapmış oldukları nitel çalışmalarda; yönetsel süreçleri ve yönetici davranışlarını öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen temalar olarak ele almıştır. Yapılan bu çalışmalarda farklı araştırma yöntemlerinden faydalanılmış olmasına rağmen ortaya çıkan temaların, öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen etmenlerin ve boyutların birbiriyle benzerlik gösterdiği ve yöneticilerin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile ilişkisinin olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile ilişkili bir faktör olması açısından önem teşkil ettiği söylenebilir. Bu kapsamda başarılı bir örgütsel yapının oluşturulmasında okul yöneticilerine önemli roller düşmekle birlikte okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri de büyük önem taşımaktadır. Örgüt içinde olumlu bir örgüt iklimi oluşturan ve

öğretmenlerin kendilerini değerli ve mutlu hissedebilecekleri bir ortam oluşturan değişim ve dönüşüm elçisi okul yöneticilerinin görev yaptığı örgütlerde toplumun beklentilerinin karşılanması ve örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi kolaylaşacaktır.

### **Öneriler**

Bu kısımda eğitim yöneticileri, uygulayıcılar ve bilimsel araştırmacılara yönelik öneriler sunulacaktır.

#### **Eğitim Yöneticileri İçin Öneriler**

- Okul yöneticilerinin çağdaş liderlik stillerini sergilemeleri konusunda teşvik edilebilmesi amacıyla, başarılı ve örnek uygulamalara imza atmış okul yöneticilerinin “yılın okul yöneticisi” olarak ödüllendirilmeleri ve Milli Eğitim Bakanlığı kariyer planlamaları dâhilinde değerlendirilmeleri sağlanabilir.
- Çağdaş liderlik yaklaşımları ve uygulamaları, pozitif psikoloji ve örgütsel davranış konularında okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerinin artırılabilmesi için lisansüstü eğitim almaları ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine tabi tutulmaları sağlanabilir.
- Öğretmenlik mesleğinin toplum nezdindeki itibarını yükseltmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu kapsamda öğretmen şikâyet hattı uygulamasına son verilebilir. Okul yöneticisi ve öğretmenlerine yönelik şiddet olaylarını önleyebilmek amacıyla caydırıcı cezalar uygulamaya alınabilir.
- Okullardaki temizlik vs. problemlerinin önüne geçebilmek amacıyla yardımcı personel sayılarının artırılması önerilebilir. Bu personellerin görevlendirmelerinin eğitim öğretim dönemi öncesi yapılması sağlanabilir.

#### **Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

- Okul yöneticilerinin okul içinde sağlıklı bir iletişim ortamı sağlamaları, öğretmenlerin örgüt geliştirme faaliyetleri konusunda görüş ve önerilerini dikkate almaları ve adilane bir yönetim anlayışı sergilemeleri önerilebilir. Bu kapsamda haftalık ders çizelgesi dağıtımı, okul içi ve okul dışı faaliyet görevlendirmeleri, ödül ve ceza dağıtımında hakkaniyetli bir tutum sergilemeleri önerilebilir.
- Meslektaşlar arasında iletişim ve iş birliğinin artırılması amacıyla oryantasyon faaliyetlerine ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine önem verilebilir. Bu kapsamda gezi, eğlence, piknik ve özel gün organizasyonları düzenlenebilir.
- Öğrencilerin derslere daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlayabilecek şekilde ders planlamalarının yapılması, okullarda bu yapıya uygun ortamların ve imkânların oluşturulması sağlanabilir. Ayrıca bakanlık çatısı altında kurulacak olan öğretmen gelişim ve eğitim merkezleri ile öğretmenlerin çeşitli alanlarda gelişimleri desteklenebilir. Yapılacak bu girişimler öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin yükselmesini sağlayabilir.

#### **Bilimsel araştırmacılara yönelik öneriler**

- Araştırma sonuçlarının genellenebilir olması için farklı bölge ve illerde görev yapan öğretmenler ile benzer çalışmalar yapılması sağlanabilir. Ayrıca daha objektif ve derinlemesine bilgiler elde edilebilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden veya karma araştırma yöntemlerinden faydalanılabilir.
- Örgütsel mutluluk kavramı ile ilgili olabilecek örgütsel muhalefet, örgütsel dedikodu vb. değişkenler ile ilgili araştırmalar yapılabilir.



## Kaynakça/Reference

- Akan, D., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi (OMLSÖ). *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(51), 392-415. doi:10.17755/esosder.28743
- Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 204-242. <https://doi.org/10.14689/enad.25.9>
- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin alguları ile örgütsel mutluluk alguları arasındaki ilişki* [Doktora tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Atasoy, R. (2020). The Relationship between school principals' leadership styles, school culture and organizational change. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 256-274. doi:10.29329/ijpe.2020.277.16
- Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 62-78. doi: 10.52848/ijls.880112
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. doi: 10.1037/0033-2909.107.2.238.
- Birdoğan Kuvvet, A. (2019). *Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bollen, K. A. (1986). Sample size and Bentler and Bonett's nonnormed fit index. *Psychometrika*, 51(3), 375-377. doi: 10.1007/BF02294061
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 279-307. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135156>
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Bulut, A. (2020). *Eğitim kurumlarında yönetsel tarz ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Pegem Akademi.
- Çelebi, N. , Vuranok, T. & Turgut, I. (2015). İlk ve ortaokullarda öğretmenlerin ödül sistemine ilişkin görüşleri . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (34) , 75-104 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19407/206286>
- Çetin, S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demircan, T. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being, the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-39. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Elekoğlu, F., & Demirdağ, S. (2020). Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stillerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 101-117. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67224/1049179>

- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal Of Management Reviews*, 12(4), 384-412. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Frey, B. S., & Stutzer, A. (2001). *Happiness and economics: How the economy and institutions affect human well-being*. Princeton University Press.
- Gavin, J., & Mason, R. (2004). The virtuous organization: The value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics*, 33(4), 379-392. doi:10.1016/j.orgdyn.2004.09.005
- Green, S. B., ve Salkind, N. J. (2016). *Using SPSS for Windows and Macintosh, books a la carte*. Pearson.
- Halitoğlu, Ş. N., & Akpınar, B. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin stres algısı arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (82) , 661-673 . DOI: 10.17755/esosder.1028315
- Hıdıroğlu, A. (2018). *Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki* (Tekirdağ örneği) [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- IBM. (2017). Spss Statistics (Version 25.0) [Computer software]. IBM. <https://www.ibm.com/tr-tr/products/spss-statistics>
- Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma (Kocaeli örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kalkan, Ü., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., Atasoy, R., & Dağlı, G. (2020). The relationship between school administrators' leadership styles, school culture, and organizational image. *Sage Open*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/2158244020902081>
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 443-465.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kotaoğlu, Z. (2019). *Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine güveni ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (33. Baskı). Nobel Yayınları.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). Mplus (Version 8)[Computer software]. Los Angeles, CA: Author.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlarla istatistiksel veri analizi-1*. Kaan Kitabevi.
- Özgener, S. ve Kılıç, G. (2009). *Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi*. 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi içinde (s.21-23). Osmangazi Üniversitesi.
- Polat, S. & Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1 (1) , 71-92. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10317/126546>
- Pryce-Jones, J. (2010). *Happiness at work. Maximizing your psychological capital for success*, Chicester: Willey Blackwell.
- Saenghiran, N. (2013). Towards enhancing happiness at work: A case study. *Social Research Reports*, 5(25), 21-33. [https://www.researchreports.ro/images/researchreports/social/srr\\_2013\\_vol025\\_002.pdf](https://www.researchreports.ro/images/researchreports/social/srr_2013_vol025_002.pdf)
- Sancak, T. (2019). *Öğretmenlerin okullardaki mekân düzenlemelerine ilişkin memnuniyetleri ile mutluluk ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H.(2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Method of Psychological Research Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. [https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr\\_Schermelleh.pdf](https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr_Schermelleh.pdf)
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological assessment*, 8(4), 350-353. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.615.4053&rep=rep1&type=pdf>
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Selbi, C. (2018). *Okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörlerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W.R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(1), 935-43. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.10.007>



- Sipahi, B., Yurtkoru, E.S. & Çinko, M. (2006). *Sosyal bilimlerde Spss'le veri analizi*. Beta Yayıncılık.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173-180.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.  
[http://www.nebisumer.com/wpcontent/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM\\_TPY.pdf](http://www.nebisumer.com/wpcontent/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM_TPY.pdf)
- Şentürk, Y. E. (2019). *Okul yönetim sürecinde müdürlerin liderlik stillerinin rehber öğretmenler açısından değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş:(Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ekinoks Yayınları.
- Şimşek, Ş., Çelik, A. ve Akgemli, T. (2016). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütsel davranış*. Eğitim Yayınevi.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesiyle SPSS ile veri analizi* (4. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Titrek, A. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve sosyal girişimcilik becerilerine yönelik görüşleri (Kocaeli ili örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Tösten, R., Avcı, Y. E. & Şahin, S. (2018). The relations between the organizational happiness and the organizational socialization perceptions of teachers: The sample of physical education and sport. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 151-157. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.1.151>
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38 (1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- Türk Dil Kurumu. (2020). <http://sozluk.gov.tr> adresinden 5 Eylül 2020 tarihinde alınmıştır.
- Türk Eğitim Sendikası (2022). *Ekonomiye, mesleğe, eğitim yönetimine ve ÖMK'ya dair öğretmenler günü raporu* <https://turkegitimsen.org.tr/storage/2022/11/Ogretmenler-gunu-rapor-21.11.2022-2.pdf>
- Usta, M. E. ve Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 6 (1), 18-49. doi: <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0601.18.49>
- Vural, G. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi: Rize ili örneği* [Yüksek lisans tezi]. Avrasya Üniversitesi.
- Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yıldırım, M. C. (2008). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 663-690.
- Yıldız Gül, N. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yılmaz, Ö. (2019). *Farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin spiritüel iyi oluş düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yurtseven, S. (2019). *Öğretmenlerin mesleki mutluluklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yürek, U. (2018). *Yöneticilerin öz yeterlik algıları ile liderlik stilleri arasındaki ilişki (Tatvan ilçesi örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Warr, P. (2007). *Work, happiness and unhappiness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Teachers spend a significant part of their time in schools. During this time period, they interact with the internal and external environment of the school. In order to realize this interaction process in a healthy and correct way, school administrators have important roles. As a leader, the leadership styles adopted by school administrators in organizational management are significantly reflected in the school's management approach and organizational employees. In this context, the decisions to be taken by school administrators as leaders in organizational management will be reflected in the success of their organizations and the organizational happiness of their teachers.

There are three important reasons for conducting this research on the relationship between school administrators' leadership styles and teachers' perceptions of organizational happiness. The first reason is that there are differences between the leadership styles adopted by school administrators according to their own perceptions and teachers' perceptions of the leadership styles exhibited by school administrators. This study will determine the leadership styles exhibited by school administrators according to teachers' perceptions. The second reason is to determine the organizational happiness perception levels of teachers who spend a significant part of their time in schools. Changes in teachers' perceptions of organizational happiness may make it difficult for educational organizations to achieve their goals. At this point, it has become necessary to ensure teachers' organizational happiness. In this context, attempts can be made to positively change teachers' perceptions of organizational happiness. The third reason is that it is thought to be important to investigate the concept of organizational happiness in the context of educational organizations because educational organizations have some unique characteristics.

Through the studies to be carried out in the field of organizational happiness in our educational institutions, it will be ensured to raise happy students as well as to increase the quality of the education provided. Indirectly, there will be positive changes in the happiness level of the society. At this point, teachers' organizational happiness is a concept that should be taken into consideration. In this context, it is thought that the leadership styles exhibited by school administrators and their attitudes and behaviors towards organizational employees have a relationship with teachers' organizational happiness. For this reason, the problem statement of the research was determined as "According to the perceptions of teachers, is there a relationship between the leadership styles exhibited by school administrators and teachers' perceptions of organizational happiness?"

The purpose of this study is to examine the relationship between school administrators' leadership styles and teachers' perceptions of organizational happiness according to teachers' perspectives. It is thought that the results to be obtained from this research on the relationship between school administrators' leadership styles and teachers' perceptions of organizational happiness are important for policy makers, educational administrators and scientific researchers.

### 2. METHOD

Relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The population of the study consists of teachers working in primary, secondary and high schools in the central districts of Şanlıurfa province in the 2019/2020 academic year. Stratified sampling method was preferred in sample selection. The analysis processes were carried out with 611 data sets.

The data collection tool consists of three parts. The first part includes a personal information form. In the second part, "School Principals' Leadership Styles Scale" was used. In the third part, "Teacher Organizational Happiness Scale" was used.

The data were analyzed with SPSS 25.00 program. Spearman Rho Correlation analysis was used to determine the direction and level of the relationship between school administrators' leadership styles and teachers' perceptions of organizational happiness.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the research, teachers' perceptions that school administrators exhibit transformational leadership style are at the level of "agree" (high). Teachers' perceptions that school administrators exhibit transactional leadership style are at the level of "undecided" (medium). Teachers' perceptions that school administrators exhibit laissez-faire leadership style are at the level of "disagree" (low). Teachers think that school administrators exhibit attitudes and behaviors more in accordance with transformational leadership style.

Teachers' perceptions of organizational happiness are at the level of "agree" (high). It can be said that teachers feel happy in the organizational sense and are happy to perform their profession. This finding is a desirable situation in terms of achieving success in educational activities. At this point, the foundation of a successful education system can be laid with happy teachers. Happy teachers will ensure the formation of happy students and therefore happy societies. However, although teachers are happy, they think that they do not have the old positive perception of the teaching profession in the eyes of the society. At this point, efforts should be made to increase the reputation of the teaching profession. Teachers' perceptions of organizational happiness regarding administrator attitudes and behaviors are also the lowest. Teachers expect school administrators to exhibit a fair management approach, to take teachers' opinions and suggestions into consideration, and to provide timely feedback to teachers.

It has been determined that there is a positive, high level and statistically significant relationship between teachers' perception scores of school administrators' transformational leadership style and teachers' organizational happiness perception scores. Attitudes and behaviors of school administrators in accordance with transformational leadership style increase teachers' perception of organizational happiness. It has been determined that there is a negative, weak and statistically significant relationship between teachers' perception scores of school administrators' continuance leadership style and teachers' organizational happiness perception scores. It was determined that there was a negative, moderate and statistically significant relationship between teachers' perception scores of school administrators' exhibiting laissez-faire leadership style and teachers' organizational happiness perception scores. Attitudes and behaviors of school administrators in accordance with continuance and laissez-faire leadership styles may lead to a decrease in teachers' perceptions of organizational happiness.

As a result, it can be said that the leadership styles exhibited by school administrators are important in terms of being a factor related to teachers' organizational happiness. In this context, while school administrators have important roles in creating a successful organizational structure, the leadership styles exhibited by school administrators are also of great importance. It will be easier to meet the expectations of the society and achieve organizational goals in organizations where school administrators, who are ambassadors of change and transformation, create a positive organizational climate in the organization and create an environment where teachers can feel valuable and happy.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Harran Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.11.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 76244175-752.01.01

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %55, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %45'tir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)


Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 1863–1882. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1227326>



### İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeğinin Geliştirilmesi\*

Development of Self-Regulation-Based Writing Scale for Primary School Fourth-Grade Students

Bengisu KAYA ÖZGÜL<sup>1</sup> , Seyit ATEŞ<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 31.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 21.11.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bireyin öğrenme süreçlerine hâkim olması ve kendi öğrenme sürecini yönlendirebilmesi biçiminde tanımlanabilen öz düzenlemenin, yazma ve yazılı anlatım becerilerinin kazanılması ve gelişmesinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Yazmanın yaşam boyunca etkili bir şekilde kullanılması, öz düzenlemeye dayalı yazma becerisinin erken yaşlardan itibaren bireylere kazandırılması ile gerçekleşebilir. Bu araştırma kapsamında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin yazma sürecinde öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesine yönelik "Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği"nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Zonguldak'ın Ereğli ilçesinde farklı sosyo-ekonomik düzeydeki üç farklı ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla sırasıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ( $n = 445$ ) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ( $n = 158$ ) yapılmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. AFA sonucunda tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen 21 maddelik Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin faktör yapısını doğrulamak için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda, Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği için AFA sonucu elde edilen tek faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ölçme aracının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,891 olarak bulunmuştur. Çalışma sonucunda, 5'li likert tipinde, tek faktörden ve 21 maddeden oluşan Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir araç olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma düzeyini belirlemede kullanılabileceği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma becerisi, öz düzenleme, ölçek geliştirme, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri.

&

**Abstract:** Self-regulation, which can be defined as the individual's control of learning processes and the ability to direct their own learning process, has an important place in the acquisition and development of writing and written expression skills. The effective use of writing throughout life can be realized through the acquisition of writing skills based on self-regulation from an early age. The study aims to develop a "Self-Regulated Writing Scale" to determine the level of use of self-regulation strategies by fourth-grade primary school students in the text writing process. The participants of the research are fourth-grade students of three different primary schools with different socio-economic levels in Ereğli, Zonguldak. Exploratory-Factor-Analysis (EFA) and Confirmatory-Factor-Analysis (CFA) were conducted to test the construct validity of the developed scale, and Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated. CFA ( $n = 158$ ) was conducted to confirm the factor structure of the 21-item scale, which was determined to have a single-factor structure as a result of EFA ( $n = 445$ ). As a result of CFA, the one-factor structure obtained as a result of EFA for the scale was confirmed. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .891. As a result, it can be said that the Self-Regulation-Based Writing Scale, which consists of a five-point Likert-type, single factor, and 21 items, can be used as a valid and reliable tool to determine the level of self-regulated writing of primary school fourth-grade students.

**Keywords:** Writing skill, self-regulation, scale development, primary school fourth-grade students.

**Atıf/Cite as:** Özgül- Kaya, B. ve Ateş, S. (2023). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik öz düzenlemeye dayalı yazma ölçeğinin geliştirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1863-1882. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1227326](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1227326)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği, birinci yazarın doktora tezi kapsamında geliştirilmiştir.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Bengisu KAYA ÖZGÜL, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, drbengisukaya@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6299-1370

<sup>2</sup> Prof. Dr. Seyit ATEŞ, Gazi Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, seyitates@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4498-0376



## 1. GİRİŞ

Günümüz eğitim sisteminde kendi öğrenme yeteneğinin farkında olan, bilgiyi öğrenme yollarını araştıran ve bilgiyi yapılandıran bireyler yetiştirmek önemlidir. Bu özelliklere sahip bireyler aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini düzenlemekte ve böylece kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmektedir. Bireylerin bu niteliklere sahip olabilmesinde öz düzenleme becerilerini kazanmalarının önemli bir etkisi bulunmaktadır.

Tarihî süreç içerisinde öz düzenlemenin akla ilk gelen öncüsü Albert Bandura'dır ve bu kavram Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi'nin dayandığı temel ilkelerden biridir (Müldür, 2017). Öğrenme üzerindeki etkilerinin 1960-1970'li yıllarda araştırılmaya başlandığı (Uyar, 2015) öz düzenlemeye yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini nasıl yönetebileceğine odaklanılmıştır (Zimmerman, 1989a) ve bu kavramın birçok tanımı yapılmıştır. Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisinde öz düzenlemeyi; "bireysel", "davranışsal" ve "çevresel" şeklinde üç boyutlu bir süreç olarak açıklayan Bandura'ya göre öz düzenleme ile bireyler, kendi davranışlarını ve duygularını kontrol edebilir (Bandura, 1991). Risemberg ve Zimmerman'a (1992) göre öz düzenleme; hedefler koyma, bu hedeflere ulaşmak için çeşitli stratejiler kullanma ve bu stratejilerin kazandırdıklarını yakından izlemedir. Pintrich (2000, s. 453) ise öz düzenlemeyi "öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri ve daha sonra bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları aktif ve yapıcı süreç" biçiminde tanımlamaktadır. Yapılan çalışmalar, bilişsel ve motivasyonel faktörlerin öz düzenleme becerisinde önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir (Schunk & Zimmerman, 2007). Kanlapan ve Velasco'ya (2009) göre öz düzenleme, eğitim hedeflerine ulaşmak için herhangi bir düşünce, eylem ya da duygudur ve kişinin kendi düşüncesini yönetmesidir. Öz düzenlemeye yönelik yapılan tanımlarda, öğrencinin öğrenme sürecinin tümüne hâkimiyet sağlamasına ve kendi öğrenme sürecini çok boyutlu olarak yönlendirebileceğine vurgu yapıldığı görülmektedir.

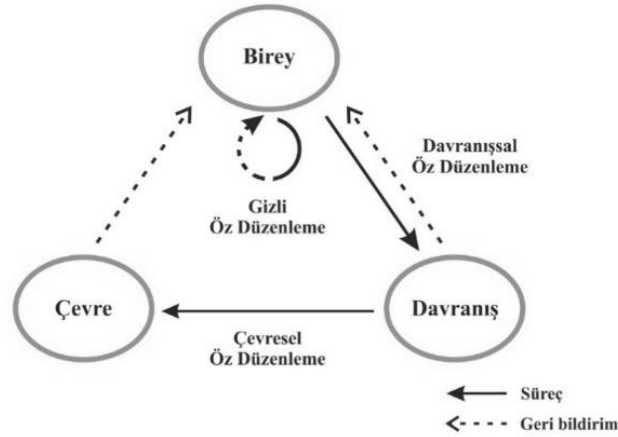
Öz düzenleme becerisinin kişisel bir nitelik olmadığını ve bu becerinin kazanılmasının birtakım süreçlere bağlı olduğunu ifade eden Zimmerman (2002), okullarda öz düzenleme becerisinin kazandırılabilirliğini belirtmiştir. Öz düzenleme becerisini geliştirme sürecinde, öğrencilere stratejiyi kullanmada geçici ve kapsamı önceden planlanmış bir destek sağlamaya yönelik bir öğretim tekniğinin (scaffolding) kullanılabilirliğini söyleyen Graham ve Harris (1993), bu tekniğin öğrencilerin daha önce sadece bir başkasının desteği ile yapabileceklerini, bağımsız olarak yapabilecek düzeye gelmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Öz düzenleme becerileri yüksek düzeyde gelişmiş olan öğrenciler, öğrenme süreci boyunca çeşitli aşamaları planlayan, organize eden, kendini yönlendirebilen, öz izleme ve öz değerlendirme yapabilen kişilerdir (Zimmerman, 1986). Böylece, herhangi bir beceriyi kazanmak ya da bilgiyi öğrenmek için dışarıdan bir yönlendirmeye ihtiyaç duymaksızın öğrenme süreçlerini kendi çabaları ile yönetebilirler (Kilis & Yıldırım, 2018). Sosyal bilişsel araştırmacıların, öz düzenlemeyi planlama, strateji oluşturma, kendi kendini izleme gibi çeşitli süreçlere bağlı, alana özgü edinilmiş bir beceri olarak gördüklerini vurgulayan Schunk ve Zimmerman (1997), öğrencilerin akademik yazılarını kendi kendine izleme ve düzenleme yeterliğinin, genellikle matematiksel akıl yürütme veya bir spor yapma konusundaki öz düzenleme yeterliklerinden farklı olduğunu ifade etmektedir.

Nitelikli yazılar yazmak, öğrencilerin akademik başarısı için bir gerekliliktir (Malpique & Veiga-Simão, 2015). Yazmak zor bir iştir ve bunu iyi yapabilmek için yazarın bu karmaşık süreci kendi kendine düzenlemesi gerekmektedir (Harris vd., 2002). Yazma sürecini verimli bir biçimde sürdürmeyi ve bu sürecin tamamlanmasıyla birlikte ürün ortaya çıkarmayı kolaylaştıracak yollardan biri "öz düzenleme"dir (Temizkan & Erbilgen, 2020). Yazıda öz düzenleme, başlangıçta hedef belirleme ile başlayan ve sonrasında yöntemlerin uygulanmasıyla sona eren birkaç aşamayı gerektirir (Kanlapan & Velasco, 2009). Yetenekli yazarlar tarafından kullanılan stratejileri öğrenemedikleri ve uygulayamadıkları için yazmayı son derece zor ve moral bozucu bulan (Santangelo vd., 2007) bazı öğrenciler zaman zaman "Neden yazı yazmam

gerekiyor?”, “Ben yazmasam olur mu?”, “Yazmayı sevmiyorum!”, “Ben iyi metinler yazamıyorum!” gibi çeşitli söylemlerde bulunmaktadır. Öğrencilerin bu yönde söylemleri, çoğu zaman temelde nasıl yazacaklarını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır.

Yazma yeterliğinin geliştirilmesinin, yüksek düzeyde öz düzenleme, düşük düzeyde ise el yazısı, heceleme gibi deşifre becerilerinin kullanımına bağlı olduğu ileri sürülmektedir (Graham & Harris, 2000). Bu nedenle, iyi yazmak için öz düzenleme becerilerinin kazanılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir (Göy, 2017). Graham vd. (2018) de, öz düzenlemenin yazma becerisinin gelişimi için önemli olduğunu, bu nedenle öğretmenlerin, gelişmekte olan yazarların başarılı bir yazar olmaları için öz düzenleme becerilerini edinmelerine yardımcı olmaları gerektiğini dile getirmektedir. Araştırmacılar yazma becerisini geliştirmek için öz düzenleme stratejilerinin öğretilmesini sıklıkla tavsiye etmektedir (Boekaerts & Corno, 2005; Hammann, 2005; Zimmerman, 2008; Zimmerman & Risemberg, 1997). Yazarın yazma süresince kullandığı öz düzenleme becerileri ölçüsünde başarılı olabileceği (Müldür, 2017) göz önüne alındığında, öz düzenlemenin yazma başarısı için kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisine dayanarak Zimmerman ve Risemberg (1997), “yazarların yazma becerilerini geliştirmek ve oluşturdukları metnin kalitesini artırmak da dâhil olmak üzere çeşitli okuryazarlık hedeflerine ulaşmak için kullandıkları kendi kendine başlatılan düşünceler, duygular ve eylemler” biçiminde tanımladıkları bir yazma modeli önermiştir. Araştırmacılar, yazma sürecinde kontrolü sağlamak için Çevresel, Davranışsal ve Kişisel olmak üzere üç genel süreç kategorisinin kullanıldığını öne sürmüştür. Bu sınıflamanın şematik görünümü Zimmerman (1989b) tarafından şu şekilde görselleştirilmiştir:



Şekil 1. Öz düzenleme sürecinin üçlü analizi (Zimmerman, 1989b'den uyarlanmıştır.)

Öz düzenlemeye dayalı yazan bireylerin, bu üç öz düzenleme sürecini birlikte kullanmaya çalışacaklarını belirten Zimmerman ve Risemberg'e (1997) göre;

- Çevresel Süreçler; yazarın yazma çalışmasını gerçekleştireceği fiziksel veya sosyal çevreyi düzenlemesini içerir.
- Davranışsal Süreçler; yazarın yazma sürecinde ortaya koyduğu performansı takip etmesi, sürecin sonunda performansı ölçüsünde kendisine ödül ya da ceza vermesi gibi yazmanın üretime dayalı (motor) yönlerinin düzenlenmesini kapsar.
- Kişisel (Gizli) Süreçler; yazarların yazma sürecine ilişkin bilişsel inançlarını, stratejilerini ve duyuşsal durumlarını düzenlemelerini ifade eder.

Bu süreçlerin birbiriyle etkileşim içerisinde olduğunu belirten Zimmerman ve Risemberg (1997) yazarların çevresel, davranışsal veya kişisel stratejiler belirlediğini, bu stratejilerin etkililiğini yazma süreci boyunca

gözlemlediğini ve başarılı olduğu takdirde stratejilerine devam ettiğini, başarılı olmadığında ise onları uyarlayıp değiştirdiğini ifade etmektedir. Stratejilerin sadece sınıf içinde gerçekleştirilen yazma çalışmalarında değil hayatın her alanında bireylerin yazmak zorunda olduğu e-posta, tutanak, dilekçe gibi pek çok yazma türü için geçerli olduğunu belirten Topuzkanamış (2014), buna yönelik bir dil eğitimi verilmesinin Türkçe Öğretim Programının “Türkçeyi güzel ve etkili kullanma” ilkesiyle de bağdaştığını vurgulamaktadır.

Yazma, yazma hedeflerinin yanı sıra bunları gerçekleştirmenin yollarını da içeren problem çözme görevi olarak nitelendirilebilir (Chalk vd., 2005). Özcan ve Oktay (2017), öğrenme sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşıldığını; öğrencinin çok istediği halde bir türlü çalışmaya başlayamaması ya da çok çalışmasına rağmen istediği başarıyı elde edememesi gibi sorunlar yaşandığını belirtmektedir. Bu durum yazma becerisi bakımından değerlendirildiğinde; bazı öğrencilerin herhangi bir yazma güclüğü, gelişim bozukluğu vb. olmamasına rağmen yazı yazarken zorlanmaları, yazma çalışmalarını pek sevmemeleri ve yaş düzeylerine göre yeterli düzeyde bir yazma performansı gösterememeleri gibi sorunlar konuyla ilgili yapılan araştırmalarda (Akyol, 2014; Harris & Graham, 1999; Harris vd., 2002) ifade edilmiştir. Öğrencilerin yazma çalışmalarında yaşadığı bu sorunlar temel olarak “yazılarını nasıl düzenleyeceklerini bilmemeleri”nden kaynaklanmaktadır. Oysaki yazma süreci, öğrencilerin yazmaya başlamadan önce düşünme, düşündüklerini yazıya aktarma ve yazıya son şeklini verme aşamalarından oluşmaktadır (Öztürk, 2007). Öz düzenleme becerisi de, süreç temelli yazma etkinliğinde planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme gibi yazma sürecinin aşamalarının başarıyla uygulanması sırasında geliştirilmektedir (Karadağ-Yılmaz & Erdoğan, 2019). Bu nedenle yazarların, süreç, inanç, davranış ve düşüncelerini nasıl düzenleyeceklerini öğrenmeleri gerekmektedir (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) dördüncü sınıf yazma kazanımları incelendiğinde; öğrencilerin yazılarını gözden geçirme, eksik veya yanlışlarını düzeltme, gerektiğinde yeniden yazma, yazdıklarını değerlendirme gibi aşamaları yazma sürecinde gerçekleştirmeleri ve tüm bu süreçlerde yazma stratejilerinden yararlanmaları üzerinde durulduğu görülmektedir. Kazandırılmak istenen bu beceriler, yazma sürecinde öz düzenlemenin etkin bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle öz düzenlemeye dayalı yazma becerisini değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarının olması önem taşımaktadır.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma sürecinde öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesine yönelik “Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği”nin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

### 1.2. Araştırmanın önemi

Konuyla ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası literatürde yer alan bu çalışmalarda, katılımcıların yazma sürecinde öz düzenleme becerilerini kullanma düzeyleri çoğunlukla ölçekler aracılığıyla belirlenmiştir. Fakat geliştirilen ölçme araçları ortaokul ve daha üst kademedeki öğrenciler için hazırlanmıştır (örneğin; Aydın vd., 2014; Göy, 2017; Kaplan vd., 2009; Malpique & Veiga-Simão, 2015; Müldür, 2017; Yalçın & Karadeniz, 2016; Zimmerman & Bandura, 1994). Bu durum, ilkökul öğrencilerine yönelik öz düzenlemeye dayalı yazma ölçeği geliştirilmesi ihtiyacını ortaya koymuştur.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Zonguldak’ın Ereğli ilçesinde düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki (SED) üç farklı devlet ilkokulunun dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile veri toplanması planlanan okulların müdürleriyle görüşülerek okulların SED’leri hakkında bilgi edinilmiştir. Katılımcı sayısının belirlenmesinde, ölçekteki madde sayısının en az 5 hatta 10 katı olması gerektiği (Tavşancıl, 2010) görüşü temel alınmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmasının veri toplama sürecinde yanıtlanan formlar incelenmiş, eksik veya hatalı olan ayrıca verilen cevapların güvenilir olmadığı düşünülen formların çalışma kapsamından çıkarılması sonucunda Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için katılımcı sayısı 445 öğrenci (268 kız, 177 erkek) olarak belirlenmiştir. AFA sonucunda oluşan yapının doğrulanması için ölçeğin daha önce uygulanmadığı dördüncü sınıf düzeyindeki 158 (87 kız, 71 erkek) öğrenciden elde edilen veriler üzerinde Doğrulamalı Faktör Analizleri (DFA) yapılmıştır. AFA ve DFA verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında toplanmıştır.

## 2.2. Ölçeğin geliştirilmesi

Ölçeğin geliştirilme sürecinin ilk aşamasında, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası literatürdeki çalışmalar incelenerek konuya ilişkin geliştirilmiş ya da uyarlanmış ölçek olup olmadığı araştırılmıştır. İnceleme sonucunda, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma becerilerini belirlemeye yönelik hazırlanmış herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır.

Öncelikle, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyini tespit edebilmek amacıyla literatür taraması yapılarak bu amaç için geliştirilmiş ölçme aracı olup olmadığı incelenmiştir. Ulusal literatürde öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyini belirlemek amacıyla Yalçın ve Karadeniz (2016), Aydın vd. (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan üniversite öğrencilerine yönelik "Öz-Düzenleme Ölçeği"ni kullanmıştır. Göy (2017), üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyini tespit etme üzere anket hazırlamıştır. Müldür (2017) ise ortaokul (6.-8. sınıf) öğrencilerine yönelik geliştirdiği "Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği"ni kullanmıştır. Uluslararası literatürde ise, Zimmerman ve Bandura (1994) üniversite öğrencilerinin yazma sürecinde öz düzenleme becerilerini kullanma durumlarını belirlemek amacıyla "Öz Düzenleme Ölçeği"ni geliştirmişlerdir. Kaplan vd. (2009) ile Malpique ve Veiga-Simão (2015), 9. sınıf öğrencilerine yönelik öz düzenleme stratejileri ölçeğini kullanmıştır.

Ölçeğin hazırlanmasında Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2018) ve literatürde yer alan çalışmalar incelenmiş (Cleary, 2006; Graham vd., 2018; Harris vd., 2002; Kanlapan & Velasco, 2009; Kaplan vd., 2009; Magno, 2010; Malpique, 2014; Malpique & Veiga-Simão, 2015; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997), yazma sürecinde kullanılan öz düzenleme stratejileri belirlenerek ölçek maddeleri hazırlanmıştır.

Ölçme aracının; ölçek geliştirme kriterleri, dil ve anlaşılabilirlik, hedef kitle, kapsam geçerliği bakımından uygunluğuna ilişkin dört Sınıf Eğitimi alan uzmanı ile bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların bazı maddelerin daha sade ve açık bir dille ifade edilmesi yönünde belirttikleri görüşler dikkate alınarak ölçme aracı yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenlenen ölçme aracının uygunluğuna yönelik tekrar dört alan, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır.

Uzman görüşleri dikkate alınarak düzenlenen ölçme aracının ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamada, Türkçe dersi karne notlarına göre düşük, orta ve yüksek başarı düzeyindeki toplam dokuz öğrenciye ölçme aracı uygulanmış, öğrencilerin anlamakta zorlandığı kısımlar olup olmadığı belirlenmiştir. Ön uygulamadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak, öğrenciler tarafından anlaşılması güç ifadeler değiştirilmiştir. Bu değişikliğin ardından iki alan, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınarak ölçeğin son şekli verilmiştir.

5'li likert tipinde bir ölçme aracı olan Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin taslak formunda, "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Tamamen Katılmıyorum" biçiminde cevaplandırılacak tepki kategorileri ve 42 madde (30 olumlu ve 12 olumsuz) bulunmaktadır. Metin yazma sürecinde öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerine yönelik kategori, göstergeler, tanımlar ve bu tanımlara ilişkin yazılan maddeler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öz Düzenlemeye Dayalı Yazmaya Yönelik Kategori, Göstergeler, Tanımlar ve Tanımlara İlişkin Yazılan Maddeler\*

Kategori	Gösterge	Tanımlama	Kaynak	Göstergeye İlişkin Maddeler
Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejileri	Çevresel Süreçler	1. Çevresel yapılanma 2. Yardım arama	Cleary, 2006; Göy, 2017; Kanlapan & Velasco, 2009; Kaplan vd., 2009; Magno, 2010; Malpique & Veiga-Simão, 2015; Zimmerman, 1986; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997	M1, M3
	Davranışsal Süreçler	1. Kendi kendini izleme 2. Kendine söz verme 3. Kendini ifade etme	Cleary, 2006; Göy, 2017; Kanlapan & Velasco, 2009; Kaplan vd., 2009; Magno, 2010; Malpique & Veiga-Simão, 2015; Zimmerman, 1986; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997	M2, M6, M10, M14
	Kişisel (Gizli) Süreçler	1. Zaman planlaması 2. Öz Değerlendirme 3. Planlama 4. Tekrar gözden geçirme 5. Organize etme 6. Okuyucu farkındalığı 7. Zihinsel görüntüleri hatırlamak / yaratmak	Cleary, 2006; Göy, 2017; Kanlapan & Velasco, 2009; Kaplan vd., 2009; Magno, 2010; Malpique & Veiga-Simão, 2015; Zimmerman, 1986; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997	M4, M5, M7, M8, M9, M11, M12, M13, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21

\* Bu tablo AFA sonrasında yeniden düzenlenmiştir ve ölçekten atılan maddelere yer verilmemiştir.

### 2.3. Veri toplama süreci

Veri toplama sürecinde ilk olarak, katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve araştırmaya katılmak isteyenler belirlenmiştir. Katılımcılara, kendilerine verilecek olan ölçek formlarına isim yazmalarının gerekmediği söylenerek kimlik bilgilerinin belirlenmeyeceği yönünde güvence verilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından bizzat toplanmıştır. Bu süreçte uygulamanın yapıldığı sınıf ortamında katılımcıların dikkatini dağıtabilecek ve formların cevaplanmasını engelleyebilecek durumların oluşmamasına özen gösterilmiştir. Taslak ölçek formunun cevaplanması 20-25 dakika sürmüştür. Veri toplama, analiz ve ölçeğe nihai formunun kazandırılması yaklaşık bir ay sürmüştür.

### 2.4. Verilerin analizi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin geçerliğine ve güvenilirliğe kanıtlar oluşturmak amacıyla birtakım analizler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturmak için ilk olarak AFA, oluşan yapının doğrulanması amacıyla da DFA yapılmıştır.

AFA için SPSS 21.0 paket programı kullanılarak ölçekte yer alan maddelerin oluşturduğu faktör yapısı ortaya çıkarılmıştır. Bu analiz aşamasında, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını saptamak için veriler üzerinde Kaiser Meyer Olkin testi (KMO) ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır.

DFA ise Mplus v.7 (L. Muthén & Muthén, 1998-2012) yazılımıyla yapılarak AFA sonucunda ortaya çıkarılan modelin uygunluğu kontrol edilmiştir. Model-veri uyumu ki-kare uyum testi, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index) ve TLI (Tucker-Lewis Index) uyum iyiliği göstergelerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Ki-kare uyum testinin anlamlı olmaması, model-veri uyumunun iyi olduğunu gösteren bir kanıt olarak kabul edilmiştir (Kline, 2011).  $RMSEA \leq 0,05$  iyi uyumun,  $0,05 < RMSEA \leq 0,08$  kabul



edilebilir uyumun ve  $RMSEA > 0,10$  ise kötü uyumun göstergesi olarak değerlendirilmiştir (Browne & Cudeck, 1993).  $SRMR \leq 0,08$ , CFI ve  $TLI \geq 0,95$  koşulları sağlandığında model-veri uyumunun iyi olduğu değerlendirilmiştir (Hu & Bentler, 1999).

Ölçeğin tümüne yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analizler sonucu ortaya çıkan faktör yapısı isimlendirilerek yorumlanmıştır.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmada 2020 yılı öncesinde toplanan verilerin kullanılması sebebiyle etik kurul izni gerekmemektedir.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgu ve yorumlar

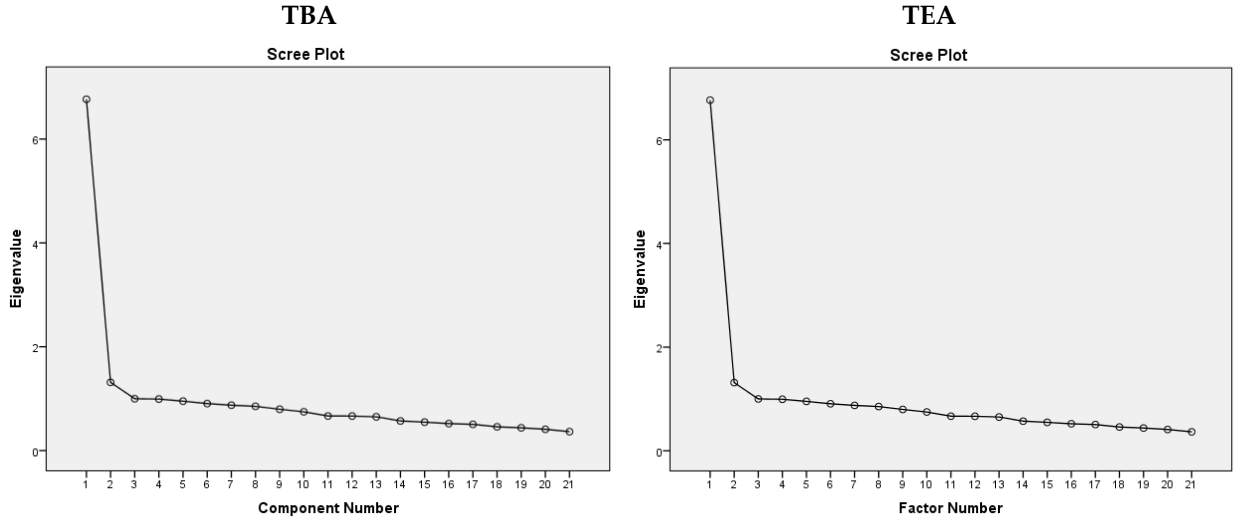
Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin kapsam ve yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliğine yönelik kanıt sağlamak, maddelerin yük verdikleri faktörleri tespit etmek ve bu faktörleri isimlendirebilmek için “temel bileşenler analizi (principal components analysis)” kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi (TBA), faktörleştirme tekniği olarak çok sık kullanılan bir istatistik olsa da (Büyüköztürk, 2002), teknik olarak faktör analizi (ortak faktör modeli) olarak değerlendirilememesi nedeniyle faktör üretmede faktör analizi tekniklerinden (maximum likelihood, principal axis factoring vb.) yararlanılması gerektiği ifade edilmektedir (akt., Çolakoğlu & Büyükekeşi, 2014). Bu görüşten hareketle elde edilen veriler ayrıca “temel eksen faktör analizi (principal axis factoring)” yöntemi kullanılarak da analiz edilmiştir. Temel bileşenler analizi (TBA) ve temel eksen faktör analizi (TEA) yöntemlerinden elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur.

Elde edilen verilerin analize uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri ,898 olarak hesaplanmıştır. “Kaiser (1974), KMO değerinin 0,5'ten büyük olması durumunda faktör analizinin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir, Pallant (2001) ise KMO değerinin 0,6'dan büyük olmasını önermektedir” (Kılıç-Çakmak vd., 2014, s. 758). Bu durumda ,898 olan KMO değerinin, önerilen KMO değerlerinden yüksek olduğu söylenebilir.

Bartlett küresellik testi sonucunda elde edilen ki-kare test istatistiğinin anlamlı çıkması, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin bir göstergesini oluşturmaktadır. Analiz sonucunda Bartlett testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=5614,435$ ;  $p=,000$ ). Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, ölçek verilerinin faktör analizi yapmaya uygun olduğu söylenebilir.

DeVellis'e (2014) göre bir maddenin bir faktörde gösterilmesi için faktör yükünün en az ,40 olması gerekmektedir. Bu görüşten hareketle, faktör yükleri için kriter değer olarak ,40 alınmıştır.

Yapılan ilk AFA (TBA ve TEA) sonucunda, ölçekteki maddelerin üç faktör altında toplandığı fakat bu maddelerin genel olarak başat bir faktör altında kümelendiği görülmüştür. Bazı faktörlere üçten az sayıda maddenin yük vermesi, bazı maddelerin birden fazla faktöre yük vermesi ve bazı maddelerin yük değerlerinin ,40'ın altında olması sebebiyle bu maddeler ölçekten tek tek çıkarılarak her seferinde AFA yeniden yapılmıştır. TBA ve TEA'ya göre yapılan nihai AFA sonuçlarına göre, ölçekteki maddelerin tek faktör altında toplandığı ve ölçeğe ilişkin açıklanan varyansın, her iki analizde de %32,215 olduğu görülmüştür. Bu faktöre ait özdeğerler Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Tek faktörlü yapıya ait özdeğerler

Faktör yüklerinin belirgin olması sebebiyle döndürme teknikleri kullanılmamıştır. Tablo 2’de 21 maddeye ait AFA değerleri verilmiştir.

Tablo 2.

Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri ve AFA Sonuçları\*

Madde No	Madde	TBA		TEA	
		Faktör	Ortak Faktör Varyansı	Faktör	Ortak Faktör Varyansı
19	Metin yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili neler bildiğimi düşünürüm.	,687	,472	,665	,442
13	Planladığım gibi bir metin yazıp yazmadığımı kontrol etmek için yazdıklarımı okurum.	,686	,471	,665	,442
18	Metnimi yazdıktan sonra yazdıklarımı kontrol etmek için zaman ayırırım.	,672	,452	,649	,421
6	Metin yazarken, hazırladığım plana göre yapmam gerekenleri kendime hatırlatırım.	,630	,397	,603	,363
15	Yazımın belirlediğim metin türüne uygun olup olmadığını kontrol ederim.	,624	,389	,595	,354
16	Metnimi okuyacak kişileri dikkate alarak yazarım.	,623	,388	,595	,354
10	Yazma becerimi geliştirmek için bir sonraki yazma çalışmasında daha istekli olurum.	,593	,352	,563	,317
5	Yazmaya başlamadan önce yazacağım metnin türünü (hikâye/öykü, bilgilendirici gibi) belirlerim.	,574	,329	,541	,293
4	Metni nasıl yazacağıma dair kendime bir çalışma planı hazırlarım.	,559	,312	,527	,277
21	Yazmaya başlamadan önce metnimde yer vereceğim olayları hayal ederim.	,556	,309	,524	,275
17	Metnimi yazdıktan sonra bazı bölümleri değiştirerek (ekleme, çıkarma, yeniden düzenleme) metnimi geliştiririm.	,554	,307	,522	,272
11	Yazımı tamamladıktan sonra iyi bir metin yazıp yazmadığımı düşünürüm.	,548	,301	,516	,266
9	Metnimi yaptığım taslağa (ön çalışmaya) göre yazarım.	,534	,285	,501	,251
14	Yazmaya başlamadan önce iyi bir metin yazacağıma inanırım.	,529	,280	,496	,246

Tablo 2. Devamı

Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri ve AFA Sonuçları\*

2	Metin yazarken yazıma odaklanırım.	,529	,280	,496	,246
12	Yazdığım metnin onu okuyacak kişiler için uygun olup olmadığını düşünürüm.	,519	,269	,486	,236
7	Metin yazarken arada bir durup yazdıklarımı gözden geçiririm.	,512	,262	,479	,229
8	Yazı yazarken fikirlerimi daha fazla nasıl geliştireceğimi düşünürüm.	,507	,257	,473	,224
20	Yazacağım metni tamamlamak için bir çalışma süresi belirlerim.	,487	,237	,454	,206
3	Yazacağım konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip değilsem arkadaşşımdan ya da öğretmenimden yardım isterim.	,461	,213	,428	,183**
1	Yazmaya başlamadan önce rahat yazabileceğim bir yere geçerim.	,451	,204	,418	,175**
	Özdeğer	6,765	-	6,765	-
	Açıklanan Varyans (%)	32,215	-	32,215	-
	Açıklanan Toplam Varyans (%)	32,215	-	32,215	-

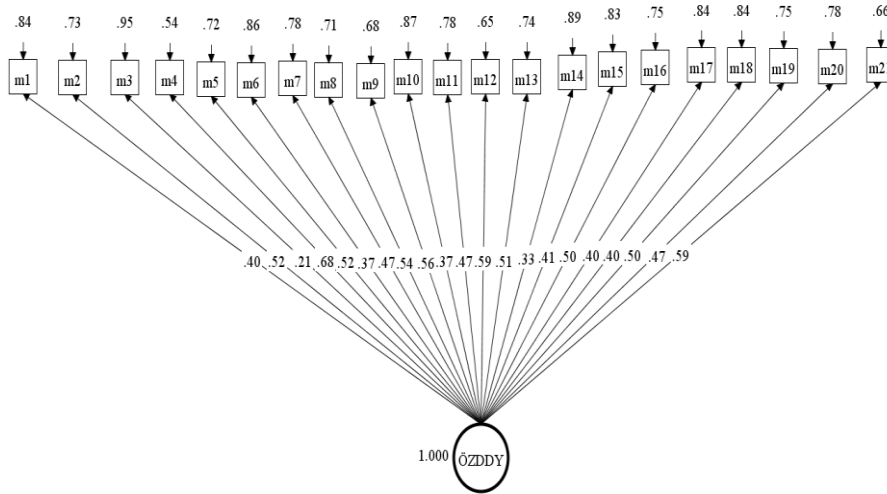
\* 0,40'tan düşük yük değerleri tabloda gösterilmemiştir.

\*\* Ortak faktör varyansının ,20'den düşük olması halinde ilgili maddenin araçtan çıkarılarak analizin tekrar edilmesi (Şencan, 2005, akt. Çokluk vd., 2018) önerilmekle birlikte, literatürde bu değer ,10'a kadar kabul edilebileceği (Çil, 2015, akt. Ünver, 2020); ,10'dan küçük maddelerde problem olma olasılığının yüksek olduğu belirtilmektedir (Çokluk vd., 2018). Ayrıca örneklem büyüklüğü bakımından, bir veri grubu için düşük ortak varyans değeri olması durumunda, 300 veya daha fazla örneklemin istikrarlı bir faktör çözümü sağlayacağı ifade edilmektedir (Field, 2009). Söz konusu iki maddenin TBA sonucunda ,20'nin; TEA sonucunda da ,10'nun üzerinde olması ve çalışma kapsamında AFA için katılımcı sayısının 445 öğrenci olarak belirlenmesi nedeniyle ilgili maddelerin ölçekte yer almasına karar verilmiştir.

TBA ve TEA'ya göre faktör yük değerleri, Tablo 2'de her bir madde için yüksek olandan düşük olana doğru olacak şekilde sıralanarak sunulmuştur. Tablo incelendiğinde TBA için faktör yüklerinin ,451 ile ,687 arasında; TEA için ise ,418 ile ,665 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm faktörlerin toplam varyansın %32,215'ini açıkladığı belirlenmiştir. Tek faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010). Bu görüşten hareketle faktör "Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejileri" olarak isimlendirilmiştir.

AFA sonucunda tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen 21 maddelik Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin faktör yapısını doğrulamak için DFA yapılmıştır. Analize başlamadan önce veri setinin DFA'nın varsayımlarına uygunluğu kontrol edilmiştir. VIF ve tolerans değerleri, çoklu bağlantılık probleminin olmadığını göstermiştir. Normallik varsayımı sağlanmadığı için DFA parametre kestirimi güçlü maksimum olabilirlik (robust maximum likelihood) yöntemiyle yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizlerinin model-veri uyumu ki-kare uyum testi, RMSEA, SRMR, CFI ve TLI uyum iyiliği göstergelerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Varsayımlar SPSS 20.0 yazılımıyla kontrol edilmiş, doğrulayıcı faktör analizi ise Mplus v.7 (L. Muthén & Muthén, 1998-2012) yazılımıyla yapılmıştır. Şekil 3'te DFA'ya ait faktör yapısı ve yük değerleri verilmiştir.



**Şekil 3.** Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları

Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin tek faktörlü yapısını doğrulamak için yapılan DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları, Şekil 3'teki yol diyagramında verilmiştir. Diyagramda gösterilen tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. DFA sonucunda model uyumuna ilişkin ki-kare değeri anlamlı çıkmıştır ( $\chi^2(189) = 226,84, p=0,031$ ). RMSEA (0,036) ve SRMR (0,063) iyi uyumun göstergesidir. CFI (0,922) ve TLI (0,923) kritik değerden düşüktür (CFI ve TLI  $\geq 0,95$ ). Fakat bu iki indeksin değeri de, kritik değere çok yakındır ve kabul edilebilir değerlerdir. Modeldeki tüm yol katsayıları anlamlıdır. Uyum indeksleri genel olarak iyi düzeydedir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde model-veri uyumunun iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği için AFA sonucu elde edilen tek faktörlü yapı doğrulanmıştır.

### 3.2. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgu ve yorumlar

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, ölçeği oluşturan bütün maddeler için madde-toplam test puanları arasındaki korelasyonlar ile AFA sonucunda belirlenen ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Buna ilişkin veriler Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.**

Ölçekteki Maddelere İlişkin Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Faktör ve Maddeler	$\bar{X}$	S	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Faktör 1: Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejileri ( $\alpha = ,891$ )				
19	4,0292	1,05119	,630	,883
13	4,3551	,94904	,622	,883
18	4,1820	1,10104	,606	,883
6	3,8629	1,19744	,572	,884
15	4,0247	1,12178	,566	,884
16	4,0090	1,24658	,562	,884
10	4,0494	1,15754	,529	,885
5	4,1258	1,12000	,517	,886
4	3,5573	1,25363	,507	,886
21	4,3416	,97500	,486	,887
17	3,8787	1,20943	,490	,887
11	4,1798	1,06502	,480	,887
9	3,7933	1,20899	,473	,887
14	4,1596	1,07978	,461	,887
2	4,4629	,77784	,463	,887
12	3,9034	1,18059	,460	,887
7	4,3281	1,02018	,440	,888
8	3,9079	1,05397	,444	,888

Tablo 3. Devamı

Ölçekteki Maddelere İlişkin Madde	Toplam	Korelasyonları	ve Cronbach	Alpha	Güvenirlik	Katsayıları
20	3,4112	1,36704	,433	,889		
3	3,9730	1,02851	,407	,889		
1	4,1146	1,11617	,394	,889		

Güvenirlik katsayılarının genel olarak ,70 veya daha yüksek olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Nunnally, 1978, akt. Kılıç-Çakmak vd., 2014, s. 9). Ölçeğin tümüne ait Cronbach alfa ,891 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa katsayısının yüksek olması, ölçekteki maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu ve ölçeğin aynı özelliğin unsurlarını ölçen maddelerden oluştuğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2010). Ayrıca Kline (2011, s. 70), 0,90 civarındaki güvenilirlik katsayısının mükemmel, 0,80'in çok iyi, 0,70'in ise yeterli olduğunu belirtmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, geliştirilen ölçeğin çok iyi düzeyde güvenilirlik değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

Maddelerin toplam test değerleri ( $r=.630$ ) ile ( $r=.394$ ) arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonlarının ,30 ve daha yüksek olması, ölçek maddelerinin geçerliğine kanıt oluşturmaktadır (Nunnally & Bernstein, 1994). Geliştirilen ölçeğin madde toplam test korelasyonları incelendiğinde, her bir maddesinin ( $r=.30$ )'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet ettiği söylenebilir. Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nden alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105'tir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yazma, yazma hedeflerinin yanı sıra bunları gerçekleştirmenin yollarını da içeren problem çözme görevi olarak nitelendirilebilir (Chalk vd., 2005). Metin yazma süreci genellikle yazarın kendisi tarafından planlandığı, başlatıldığı ve sürdürüldüğü için yazarlar genellikle tek başlarına çalışır ve nitelikli bir ürün ortaya çıkarmak için yazdıklarını tekrar tekrar gözden geçirir (Zimmerman & Risemberg, 1997). Araştırmacılar, yazmanın çok karmaşık bir beceri olduğunu ve yüksek düzeyde bir öz düzenleme gerektirdiğini ifade etmektedir (Graham & Harris, 1997; Harris vd., 2002). Bu nedenle çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmiş, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle, ilgili literatür taranarak 42 maddeden oluşan taslak bir ölçek formu hazırlanmış, uzman görüşlerinin ardından gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra katılımcılara uygulanmıştır. Uygulamanın ardından, taslak ölçeğin yapısını belirlemek amacıyla geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda, ölçek maddelerinin genel olarak başat bir faktör altında kümelendiği görülmüştür. Bazı faktörlere üçten az sayıda maddenin yük vermesi, bazı maddelerin birden fazla faktöre yük vermesi ve bazı maddelerin yük değerlerinin ,40'ın altında olması sebebiyle bu maddeler ölçekten tek çıkarılarak her seferinde AFA yinelenmiştir. Bu analizler sonucunda tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen 21 maddelik Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin faktör yapısını doğrulamak için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda, modeldeki tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu, uyum indekslerinin genel olarak iyi düzeyde olduğu, model uyumuna ilişkin ki-kare değerinin anlamlı çıktığı belirlenmiştir. RMSEA ve SRMR iyi uyumun göstergesi iken CFI ve TLI'nın iyi uyumun göstergesi olarak kabul edilen değerden [CFI ve TLI  $\geq 0,95$ ] düşük olduğu görülmüştür. Ancak Hu ve Bentler'in (1999) model uyumunun sağlandığına yönelik kanıt olarak 0,90'dan büyük bir değer gerektiği görüşüne dayanarak, bu iki indeksin değerinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Buna göre Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği için AFA sonucunda elde edilen tek faktörlü yapı doğrulanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere, ölçeği oluşturan her bir madde için madde-toplam test puanları arasındaki korelasyonlar ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, geliştirilen ölçeğin mükemmel yakın düzeyde güvenilirlik değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Madde-toplam test puanları bakımından da ölçekte yer alan maddelerin, ölçülmek istenen



özelliği ölçme amacına hizmet ettiği görölmüştür. Bu analizler neticesinde, 5'li likert tipinde ve 21 maddeden oluşan Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir araç olarak yapılacak çalışmalarda kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öz düzenlemeye dayalı yazma, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede faydalı bir yöntem olarak değerlendirilebilir (Yalçın & Karadeniz, 2016). Bu nedenle Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirmek, öz düzenlemeye dayalı yazmada güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve yazma eğitimini iyileştirmek amacıyla kullanılabilecek önemli bir kaynak olduğu düşünölmektedir.

Gelecek çalışmalarda, geliştirilen ölçek kullanılarak öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı yazma düzeyleri ile bu düzeyin metin türlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenebilir. Geleneksel (kâğıda) yazma ile dijital yazmanın, öz düzenlemeye dayalı yazma becerisi üzerindeki etkisi araştırılabilir. Geliştirilen bu ölçek kullanılarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin; yaş, cinsiyet, eğitim aldıkları okul türü gibi çeşitli değişkenlerle öz düzenlemeye dayalı yazma becerisi arasındaki ilişkiler incelenebilir. Benzer bir konunun farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerle çalışılması durumunda, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının tekrar yapılması gerekmektedir.

## Kaynakça/Reference

- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Aydın, S., Özer-Keskin, M. & Yel, M. (2014). Öz-düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 24-33. <https://doi.org/10.19128/turje.181073>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 75-87. <https://doi.org/10.2307/4126974>
- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory – Self-report. *Journal of School Psychology*, 44(4), 307–322. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.05.002>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, S. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Çolakoğlu, Ö. & Büyükeksi, C. (2014). Açımlayıcı faktör analiz sürecini etkileyen unsurların değerlendirilmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2, 58-64.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (Çev. T. Totan, 3. baskı). Nobel. (Orijinal çalışma 2012 yılında yayımlandı.)
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3th ed.). Sage.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1993). Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *The Elementary School Journal*, 94(2), 169-181.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1997). Self-Regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 102–114. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0920>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2)
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Santangelo, T. (2018). Self-regulation and writing. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Ed.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 138–152). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>
- Göy, N. (2017). An action research on the development of self-regulated writing strategies of Turkish EFL students. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 191–204.
- Hammann, L. (2005). Self-regulation in academic writing tasks. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 15-26.

- Harris, K. R., & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 251-262. <https://doi.org/10.2307/1511259>
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory Into Practice*, 41(2), 110-115. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_7](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_7)
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kanlapan, T. C. E., & Velasco, J. C. (2009). Constructing a self-regulation scale contextualized in writing. *TESOL Journal*, 1, 79-94.
- Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 51-69. <https://doi.org/10.1037/a0013200>
- Karadağ-Yılmaz, R. & Erdoğan, Ö. (2019). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (ss. 55-80). Pegem Akademi.
- Kılıç-Çakmak, E., Çebi, A. & Kan, A. (2014). E-öğrenme ortamlarına yönelik "sosyal bulunmuşluk ölçeği" geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 755-768. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.2.1847>
- Kilis, S. & Yıldırım, Z. (2018). Online self-regulation questionnaire: validity and reliability study of Turkish translation. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 233-245. <https://doi.org/10.14812/cuefd.298791>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Magno, C. (2010). Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: The factor structure and item fit. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 61-76.
- Malpique, A. (2014). *Implementing self-regulated strategy development for teaching argumentative writing: A multidimensional approach* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Lisbon.
- Malpique, A., & Veiga-Simão, A. M. V. (2015). Assessing self-regulated strategies for school writing: Cross-cultural validation of a triadic measure. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(2), 141-153. <https://doi.org/10.1177/0734282914547873>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide* (7th Eds.). CA: Author.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Özcan, Z. Ç. & Oktay, A. (2017). *Biliş üstü beceriler*. Pegem Akademi.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim V. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(2), 98-101. <https://doi.org/10.1080/02783199209553476>

- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 1-20.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4. baskı). Nobel Yayın.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. [http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce\\_2018.pdf](http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Temizkan, M. & Erbilen, E. (2020). Öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 32-50. <https://doi.org/10.35233/oyea.703204>.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları ve yazma kaygısına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ünver, N. (2020). Okulöncesi eğitim programını değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 891-909. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.697826>
- Yalçın, A. & Karadeniz, A. (2016). Relationship between the writing quality and self-regulation skills of secondary education students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 345-354.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (1989a). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 1-25). Springer.
- Zimmerman, B. J. (1989b). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101.



## EKLER

### Ek-1. Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği

Sıra No.	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Yazmaya başlamadan önce rahat yazabileceğim bir yere geçerim.					
2	Metin yazarken yazıma odaklanırım.					
3	Yazacağım konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip değilsem arkadaşşımdan ya da öğretmenimden yardım isterim.					
4	Metni nasıl yazacağıma dair kendime bir çalışma planı hazırlarım.					
5	Yazmaya başlamadan önce yazacağım metnin türünü (hikâye/öykü, bilgilendirici gibi) belirlerim.					
6	Metin yazarken, hazırladığım plana göre yapmam gerekenleri kendime hatırlatırım.					
7	Metin yazarken arada bir durup yazdıklarımı gözden geçiririm.					
8	Yazı yazarken fikirlerimi daha fazla nasıl geliştireceğimi düşünürüm.					
9	Metnimi yaptığım taslağa (ön çalışmaya) göre yazarım.					
10	Yazma becerimi geliştirmek için bir sonraki yazma çalışmasında daha istekli olurum.					
11	Yazımı tamamladıktan sonra iyi bir metin yazıp yazmadığımı düşünürüm.					
12	Yazdığım metnin onu okuyacak kişiler için uygun olup olmadığını düşünürüm.					
13	Planladığım gibi bir metin yazıp yazmadığımı kontrol etmek için yazdıklarımı okurum.					
14	Yazmaya başlamadan önce iyi bir metin yazacağıma inanırım.					
15	Yazımın belirlediğim metin türüne uygun olup olmadığını kontrol ederim.					
16	Metnimi okuyacak kişileri dikkate alarak yazarım.					
17	Metnimi yazdıktan sonra bazı bölümleri değiştirerek (ekleme, çıkarma, yeniden düzenleme) metnimi geliştiririm.					
18	Metnimi yazdıktan sonra yazdıklarımı kontrol etmek için zaman ayırırım.					
19	Metin yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili neler bildiğimi düşünürüm.					
20	Yazacağım metni tamamlamak için bir çalışma süresi belirlerim.					
21	Yazmaya başlamadan önce metnimde yer vereceğim olayları hayal ederim.					

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

In today's education system, it is important to raise individuals who are aware of their own learning ability, research ways of learning information and construct knowledge. Zimmerman (2002) stated that self-regulation skill is not a personal quality and that the acquisition of this skill depends on a number of processes and that self-regulation skills can be gained in schools. Schunk and Zimmerman (1997) state that students' ability to self-monitor and self-regulate their academic writing is generally different from their self-regulation competencies in mathematical reasoning or playing a sport. Writing high quality writing is a requirement for students' academic success (Malpique & Veiga-Simão, 2015). It is argued that the development of writing proficiency depends on a high level of self-regulation and a low level of use of decoding skills such as handwriting and spelling (Graham & Harris, 2000). Therefore, it can be said that acquiring self-regulation skills is very important for writing well (Göy, 2017). Zimmerman and Risemberg (1997) proposed a model of writing that they defined as "self-initiated thoughts, feelings, and actions that writers use to achieve various literacy goals, including improving their writing skills and improving the quality of the text they create". Writing can be characterized as a problem-solving task that involves writing goals as well as ways to achieve them (Chalk et al., 2005). Although some students do not have any writing difficulties, developmental disorders, etc., problems such as having difficulty in writing, not liking writing activities, and not being able to show an adequate level of writing performance according to their age level have been expressed in studies on the subject (Akyol, 2014; Harris & Graham, 1999; Harris et al., 2002). These problems that students experience in their writing mainly stem from the fact that they "do not know how to organize their writing". Therefore, writers need to learn how to organize their processes, beliefs, behaviors and thoughts (Zimmerman & Risemberg, 1997). In this study, it was aimed to develop the "Self-Regulated Writing Scale" to determine the level of fourth grade primary school students' use of self-regulation strategies in the text writing process. The measurement tools developed in these studies in the national and international literature on the subject were prepared for middle school and higher level students (e.g. Aydın et al., 2014; Göy, 2017; Kaplan et al., 2009; Malpique & Veiga-Simão, 2015; Müldür, 2017; Yalçın & Karadeniz, 2016; Zimmerman & Bandura, 1994). This situation revealed the need to develop a self-regulation-based writing scale for primary school students.

### 2. METHOD

The study group of this research consists of fourth grade students from three different public primary schools in low, middle and high socio-economic status (SES) in Ereğli district of Zonguldak. The forms that were answered during the data collection process of the scale development study were examined, and the forms that were incomplete or incorrect and whose answers were considered unreliable were excluded from the study, and the number of participants for Exploratory Factor Analysis (EFA) was determined as 445 students (268 girls, 177 boys). In order to confirm the structure formed as a result of EFA, Confirmatory Factor Analyses (CFA) were conducted on the data obtained from 158 (87 female, 71 male) fourth grade students to whom the scale had not been applied before. The opinions of four Classroom Education field experts and one measurement and evaluation expert were consulted regarding the appropriateness of the measurement tool in terms of scale development criteria, language and comprehensibility, target audience, and content validity. In the draft form of the Self-Regulated Writing Scale, which is a 5-point Likert-type measurement tool, there are 42 items (30 positive and 12 negative) and response categories that can be answered as "Strongly Agree", "Agree", "Undecided", "Disagree" and "Strongly Disagree". For EFA, SPSS 21.0 package program was used to reveal the factor structure formed by the items in the scale. CFA was conducted with Mplus v.7 (L. Muthén & Muthén, 1998-2012) software and the appropriateness of the model revealed as a result of EFA was checked. Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated for the whole scale. The factor structure that emerged as a result of the analyses was named and interpreted.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The content and construct validity of the Self-Regulated Writing Scale were examined. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett's test of sphericity were applied to determine the suitability of the obtained data for analysis. As a result of the analysis, KMO value was calculated as .898. The fact that the chi-square test statistic obtained as a result of Bartlett's test of sphericity is significant is an indication that the data come from a multivariate normal distribution. The criterion value for factor loadings was taken as ,40. According to the final EFA results, it was seen that the items in the scale were gathered under a single factor and the variance explained for the scale was 32.215% in both analyses. This factor was named as "Writing Strategies Based on Self-Regulation". CFA was conducted to confirm the factor structure of the 21-item Self-Regulation-Based Writing Scale, which was determined to have a single-factor structure as a result of EFA. When the findings were evaluated together, it was concluded that the model-data fit was good. As a result, the one-factor structure obtained as a result of EFA for the Self-Regulated Writing Scale was confirmed. In order to determine the reliability of the scale, the correlations between item-total test scores for all items that make up the scale and Cronbach Alpha reliability coefficients for the scale determined as a result of EFA were calculated. Cronbach's alpha for the whole scale was found to be .891. When the item-total test correlations of the developed scale are examined, it is seen that each item is above ( $r=.30$ ). According to this finding, it can be said that the scale items serve the purpose of measuring the desired feature to be measured. The lowest score that can be obtained from the Self-Regulated Writing Scale is 21 and the highest score is 105.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmada 2020 yılı öncesinde toplanan verilerin kullanılması sebebiyle etik kurul izni gerekmemektedir.

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısı yüzde biçiminde aşağıda belirtilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, ölçme aracının hazırlanması, verilerin raporlanması (%50).

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, ölçme aracının hazırlanması, verilerin raporlanması (%50).

## ÇATIŞMA BEYANI

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 1883-1905. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1228072>



### Devlet Okullarında ve Özel Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

Examining Classroom Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Public and Private Schools

Muhammet Fatih SERTKAYA<sup>1</sup> , Ömer Faruk AR<sup>2</sup> , Yahya ÇIKILI<sup>3</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 03.01.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 21.11.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında devlet ve özel okullarında görev yapan 198 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler kişisel bilgi formu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 22.0 programında çözümlenmiş, frekans, yüzde, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, Dunnet T3 Post Hoc testi kullanılmış, anlamlılık düzeyi ( $p<0,05$ ) düzeyinde sınanmıştır. Araştırma bulgularına göre, devlet ve özel okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları olumludur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları arasında cinsiyet ve özel eğitim alanında ders, kurs veya eğitim alma değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Fakat özel okulda görev yapan öğretmenlerin, devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre; mesleki kıdemi 0-5 yıl öğretmenlerin, 16-20 ve 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre; ailesinde özel gereksinimli birey olan öğretmenlerin, ailesinde özel gereksinimli birey olmayan öğretmenlere göre; özel gereksinimli bireyle hiç çalışmayan öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle çalışmış olan öğretmenlere göre; özel gereksinimli bireyle hiç çalışmayan öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle 5 yıldan fazla çalışan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları; istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha olumludur.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim, sınıf öğretmeni, tutum.

&

**Abstract:** In this study, which was conducted to examine the attitudes of teachers working in public and private schools towards inclusive education, the survey model, one of the quantitative research methods, was used. 198 classroom teachers working in public and private schools in the 2022-2023 academic year participated in the study. Data were collected with personal information form and the Inclusion Education Attitude Scale. The collected data were analyzed in SPSS 22.0 program, frequency, percentage, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H test, Dunnet T3 Post Hoc test were used and significance levels were tested at  $p<0.05$  level. According to the findings of the study, the attitudes of classroom teachers working in public and private schools towards inclusive education are positive. There is no statistically significant difference in the attitudes of the teachers towards mainstreaming education according to gender and taking lessons, courses or training in the field of special education. However, teachers working in private schools have statistically significantly more positive attitudes towards inclusion education than teachers working in public schools; teachers with 0-5 years of professional seniority have more positive attitudes towards inclusion education than teachers with 16-20 and 21 or more years of professional seniority; teachers with individuals with special needs in their families have more positive attitudes towards inclusion education than teachers without individuals with special needs in their families; teachers who have never worked with individuals with special needs have more positive attitudes towards inclusion education than teachers who have worked with individuals with special needs; and teachers who have never worked with individuals with special needs have more positive attitudes towards inclusion education than teachers who have worked with individuals with special needs for more than 5 years.

**Keywords:** Inclusive education, special education, classroom teacher, attitude.

**Atıf/Cite as:** Sertkaya, M.F., Ar, Ö.F. ve Çikili, Y. (2023). Devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1883-1905., [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1228072](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1228072)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Muhammet Fatih SERTKAYA, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü Doktora Öğrencisi, [fsertkaya42@gmail.com](mailto:fsertkaya42@gmail.com), ORCID: 0000-0002-0612-2928

<sup>2</sup> Uzm. Özel Eğitim Öğretmeni, Ömer Faruk AR, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü Doktora Öğrencisi, [omerfaruk\\_ar@hotmail.com](mailto:omerfaruk_ar@hotmail.com), ORCID: 0000-0002-4211-2962

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, [ycikili@hotmail.com](mailto:ycikili@hotmail.com), ORCID: 0000-0002-1144-9095



## 1. GİRİŞ

Günümüzde eğitimde fırsat eşitliği kavramı normal gelişim gösteren bireyler kadar özel gereksinimli bireyler için de büyük öneme sahiptir (Batu & Kırcaali İftar, 2020). Eğitimde fırsat eşitliği tüm öğrencilerin aynı öğrenme fırsatlarına sahip olması olarak tanımlanırken (Medina-Garcia vd., 2020) özel gereksinimli bireyler ancak bu şekilde içinde buldukları toplumun bir parçası olabilmektedirler (Batu & Kırcaali İftar, 2020). Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ile özel gereksinimli bireyler eğitim ortamlarında daha fazla yer alırken (Pesen & Demirhan, 2021) öğrencilerin gizil güçlerinin geliştirilmesi ve daha insanca bir hayat sürdürmesi için eşit haklar sağlanabilir (Özsoy, 1992).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim alabileceği ortamlar en az kısıtlayıcı olandan en fazla kısıtlayıcı olana doğru şu şekilde sıralanabilir: çok az destekli ya da desteksiz tam zamanlı genel eğitim sınıfı, danışman/destek eğitim odası destekli tam zamanlı genel eğitim sınıfı, yarı zamanlı genel eğitim sınıf ve yarı zamanlı özel eğitim sınıfı, tam zamanlı özel eğitim sınıfı, tam zamanlı özel eğitim okulu, tam zamanlı yatılı özel eğitim okulu, evde/hastanede bakım (Aral 2010). Özel gereksinimli bireyler için en çok tercih edilen ve kabul gören (Olçay-Gül & Vuran, 2015), aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın en uygun yolu, tam zamanlı özel eğitim sınıfı olarak da ifade edilebilen kaynaştırma eğitimidir (Kırcaali-İftar, 1998). Bu anlamda Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde de kaynaştırma eğitimi “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi olarak” tanımlanır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Başka bir tanımda ise kaynaştırma, “özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte, gerektiğinde kendisine ve sınıf öğretmenine destek hizmetleri sağlanarak eğitim aldığı bir yapı” olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Kaynaştırma, öğrencilerin yetersizliklerine değil, yeteneklerine dayalı olarak sunulan bir eğitim şeklidir. Özel gereksinimli öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görekerek fiziksel kaynaştırmayı deneyimlerken, yaşlıları ve yetişkinlerle ilişkilerinin desteklenmesiyle sosyal kaynaştırmayı yaşarlar. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin yeteneklerine dayalı olarak eğitim almaları da eğitimsel kaynaştırmayı ifade etmektedir (Eripek, 2007). Kaynaştırma uygulamalarının temel hedefi ise normal gelişimi olan akranlarıyla birlikte özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim okullarında eğitimlerine devam etmelerini sağlamaktır (Sucuoğlu, 2004). Ülkemizde yaygın olarak kullanılan kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yanı sıra sınıfında ve okulunda bulunan tüm akranları için etkili bir eğitim uygulamasıdır. Bu eğitim yaklaşımı, öğrencilere empati kurma, bireysel farklılıklara saygı gösterme, hoşgörülü davranma ve yardımseverlik gibi olumlu davranış örüntülerini geliştirme fırsatı sunar (Kara, 2016). Bu uygulamaya bağlı olarak ülkemizde özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim uygulamalarından üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak amacıyla öncelikle kaynaştırma eğitimi ortamlarına yerleştirildikleri görülmektedir. 2021-2022 öğretim yılı Millî Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre 1830 okul öncesi, 129.637 ilkökul, 154. 617 ortaokul, 71. 235 lise olmak üzere toplam 357.319 öğrenci kaynaştırma eğitimine devam etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022).

Kaynaştırmanın başarısı, özel gereksinimli bireylerin gerekli özel eğitim ve normal eğitim hizmetlerini yeterli şekilde alabilmelerine bağlıdır. Bu hizmetlerin etkili bir şekilde sağlanabilmesi için bazı unsurların var olması, gerekli koşulların oluşturulması ve her bir unsurda değişim sürecinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2020). Kaynaştırmanın başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için erken eğitim, eğitim ortamlarında uyarlamalar, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi, sınıflarda gerekli olan destek eğitim hizmetlerinin sağlanması ve tüm paydaşlar arasında işbirliği yapılması olarak ifade edilebilir (Gürgür, 2020). Bu paydaşlardan biri olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi için kaynaştırma uygulamasına istekli ve özel gereksinimli öğrenci için kabul edici bir tutuma sahip olması gerekmektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2020). Tutum, organize edilmiş,

uzun süre devam eden duygu ve davranış eğilimi olarak tanımlanırken (Cüceloğlu, 1996) kaynaştırma eğitiminin başarısı büyük oranda öğretmenlerin mesleğine olan bakış açısına ve özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumlarına bağlıdır (Parasuram, 2006). Öğretmen tutumlarının çocukların öğrenme süreçlerinde ve psikososyal gelişimlerinde önemli bir faktör olduğu ifade edilmektedir. Sınıf içerisinde çocuklar farklı olarak ifade edilebilecek özelliklerine karşın öğretmenlerinin olumlu tutumlarını hissetmelidir (Sucuoğlu vd., 1997).

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulleri üzerinde de etkiye sahip olan öğretmen tutumları, çocuğun etiketlenmesi, öğretmenin bilgi ve deneyimi, öğrencinin yetersizliğinin türü ve derecesinden etkilenebilmektedir (Sucuoğlu ve Kargin, 2006). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarının onların duygu, düşünce ve davranışlarını etkilediği ifade edilirken (Şekercioğlu, 2010) alanyazında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını inceleyen çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Fazlıoğlu ve Doğan (2013) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarının yaş ve branş değişkenlerinden etkilendiğini, öğretmenlerin yaşları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu ve sınıf öğretmenlerinin tutumlarının branş öğretmenlerinin tutumlarına göre daha olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Gözün ve Yıkılmış (2004) öğretmen adaylarına verilen kaynaştırmaya ilişkin bilgilendirme programının, kaynaştırmaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Özbaba (2000), okul öncesi eğitimcilerinin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumlarını incelediği çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin olumsuz tutumlarının olmadığını, ancak bilgi eksikliklerinin olduğunu belirtmiştir. Yiğiter (2005) ise sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, özel gereksinimli bir yakını olma ve özel gereksinim konusunda yeterli bilgiye sahip olma durumlarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını etkilediğini, özel gereksinimli yakını olan ve yeterli düzeyde bilgi sahibi olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu belirtmektedir.

Bozkurt (2013) öğretmenlerin okul öncesi kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelendiği çalışmasında erkek öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha olumlu bulunduğunu ifade etmiştir. Akbulut ve Aküzüm (2021) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi değerlendirdikleri çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim almalarının tutumları üzerinde olumlu etkiye neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Chopra (2008), öğretmenlerin mesleki kıdem, aldıkları eğitim ve yaşadıkları bölgelerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını etkilediğini belirtirken, Gal vd. (2010) ise öğretmenlerin yaş, deneyim, gereksinim, eğitim ve bu çocuklarla etkileşimleri gibi unsurların kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını belirlediğini ifade etmektedir. Can ve Kara (2017) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin yetersizlik tür ve düzeyleri hafif oldukça ve öğretmen bilgi düzeyleri arttıkça kaynaştırma eğitimi öğrencilerine karşı daha olumlu tutum içinde oldukları sonucunu ifade etmişlerdir.

Kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda görev öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dönük tutumları ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ancak kaynaştırma eğitiminde görev alan devlet ve özel okullarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dönük tutumlarının karşılaştırılması ile ilgili yeterli araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmada, kaynaştırma eğitimi yürüten devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dair tutumları karşılaştırılmıştır.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın genel amacı, devlet ve özel ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 1- Devlet okullarında görev yapan ilkokul öğretmenlerinin tutumları ne düzeydedir?
- 2- Özel okullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin tutumları ne düzeydedir?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin tutumları “özel okul ve devlet okulunda çalışma durumlarına” göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 4- Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin tutumları “cinsiyet” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 5- Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin tutumları “kıdem” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 6- Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin tutumları “özel eğitimle ilgili eğitim veya kurs alma” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 7- Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin tutumları “ailesinde özel gereksinimli birey olma” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 8- Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin tutumları “özel gereksinimli bireylerle çalışma deneyimi” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 9- Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin tutumları “özel gereksinimli birey ile çalışma yılı” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Özel gereksinimli bireyler için en ideal ve en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak kaynaştırma eğitim uygulamasının olduğu ifade edilmektedir. Kaynaştırma eğitim uygulamasının süreç içinde yer alan özel gereksinimli öğrenciye, normal gelişim gösteren öğrenciye, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuğun ebeveynlerine ve öğretmenlere çeşitli faydaları bulunmaktadır. Ancak kaynaştırma eğitim uygulamasının başarılı olabilmesi bazı koşulların tam olarak sağlanmasına bağlıdır. Bu koşullardan biride öğretmen tutumlarıdır. Öğretmen tutumları özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından kabul edilmesine, normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin sürece katkıda bulunmasına, okul idaresi ve personellerin özel gereksinimli öğrenciye olan yaklaşımlarına etki edebilmektedir. Süreç içinde yer alan tüm unsurların kaynaştırma eğitime destek olabilmesi için öğrenciye en fazla etki ve katkı sağlayacak olan sınıf öğretmenin desteği gerekebilmektedir. Öğretmenin tüm bu durumları yerine getirebilmesi için ilk sahip olması gereken özelliğin ise kaynaştırma öğrencisine karşı olumlu tutum olduğu söylenebilir. Öğretmenin kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrenciye karşı olumlu bir tutuma sahip olması süreç içinde ortaya çıkabilecek sorunlarla mücadele edebilme, gerekli yerlerde araştırma yapma ve destek arama, diğer paydaşları yönlendirme ve bilgi verme durumlarını yapması için temel koşul olarak değerlendirilebilir. Alanyazında öğretmen tutumlarının kaynaştırma eğitimi uygulamasına etkisinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Diken & Sucuoğlu, 1999; Fazlıoğlu & Doğan, 2013; Köse, 2018; Özdemir, 2010; Ünal & Fazlıoğlu Saban, 2014).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların genel olarak devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim uygulamasına ilişkin tutumlarını inceleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Alanyazında devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının karşılaştırıldığı

çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca mevcut araştırma sonuçlarının kaynaştırma eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen tutumlarının iyileştirilmesi, özel ve devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları arasında çıkabilecek farklılıkların nedenlerinin araştırılması çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma özel ve devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını belirlemeye ilişkin nicel olarak desenlenmiş tarama modelinde bir araştırmadır.

Tarama modeli; bir konuyla ilgili olarak katılımcıların görüş, beceri, inanç, tutum, kaygı, ilgi gibi yönellerinin belirlendiği araştırma modelidir. Tarama modeli, bir konuyla ilgili olarak katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2019).

Tarama araştırmaları, büyük bir topluluğun herhangi bir konu ile ilgili özelliklerinin ya da görüşlerinin betimlenmesi için, topluluğu temsil edecek insanlardan oluşan bir örneklem seçilip, araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ile bu örneklemden veriler toplanıp daha sonra da istatistiksel olarak yorumlanmasından oluşur. Tarama araştırmalarının amacı var olan durumun bir fotoğrafını çeker gibi betimleme yapmaktır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Tarama türü araştırmalarda ölçülen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir (Gay, Mills ve Airasian, 2006).

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu devlet ve özel okullarında Türkiye genelinde görev yapan 198 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2019) uygun örnekleme yöntemini zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen bir yöntem olarak tanımlamıştır.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %60,6'sı kadın, %39,4'ü erkektir. Öğretmenlerin %31,8'i 0-5 yıl, %17,2'si 6-10 yıl, %15,7'si 11-15 yıl, % 15,7'si 16-20 yıl, % 19,7'si 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %59,6'sı devlet okulunda %40,4'ü özel okulda görev yapmaktadır.

%50'si özel eğitim alanında ders, eğitim ya da kurs almış, %50'si ise almamıştır. %15,7'sinin ailesinde özel gereksinimli birey varken %84,3'ünün ailesinde özel gereksinimli birey yoktur. %57,6'sı daha önce özel gereksinimli bireyler ile çalışmış, %42,4'ü özel gereksinimli bireyle hiç çalışmamış, %12,1'i özel gereksinimli bireyle 1 yıl çalışmış, %25,3'ü özel gereksinimli bireyle 2-5 yıl çalışmış, %20,2'si özel gereksinimli bireyle 5 yıldan fazla çalışmıştır.

Katılımcılarla ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Değişken	Alt Grup	Frekans	Yüzde
Okul Türü	Devlet Okulu	118	%59,6
	Özel Okul	80	%40,4
	<b>Toplam</b>	198	%100
Cinsiyet	Kadın	120	%60,6
	Erkek	78	%39,4
	<b>Toplam</b>	198	%100
Kıdem	0-5 yıl	63	%31,8
	6-10 yıl	34	%31,8
	11-15 yıl	31	%15,7
	16-20	31	%15,7
	+20	39	%19,7
	<b>Toplam</b>	198	%100
Özel eğitim alanında ders, eğitim ya da kurs aldınız mı?	Evet	99	%50
	Hayır	99	%50
	<b>Toplam</b>	198	%100
Ailede özel gereksinimli birey var mı?	Evet	31	%15,7
	Hayır	167	%84,3
	<b>Toplam</b>	198	%100
Daha önce özel gereksinimli bireyle çalışma deneyiminiz var mı?	Evet	114	%57,6
	Hayır	84	%42,4
	<b>Toplam</b>	198	%100
Kaç yıldır özel gereksinimli bireyle çalışıyorsunuz?	0	84	%42,4
	1 yıl	24	%12,1
	2-5 yıl	50	%25,3
	+5 yıl	40	%20,2
	<b>Toplam</b>	198	%100

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veriler kişisel bilgi formu ve Laçın ve Taşlıbeyaz (2020) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) ile elde edilmiştir. Öğretmen bilgi formu ise araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için öğretmen bilgi formu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği’nden oluşturulan çevrim içi form sınıf öğretmenlerine Google Formlar üzerinden ulaştırılmış ve kendilerinden bu formları cevaplamaları istenmiştir. Veri toplama süreci sonunda ulaşılan 220 formdan 22’sinin eksik doldurulduğu ve araştırma kapsamında kullanılmayacağı belirlenmiştir.

### 2.3.1. Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)

Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ), 12 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği, ölçeğin tamamı ve faktörleri için iç tutarlılık katsayısı ile kontrol edilmiştir. Cronbach alfa katsayısı; "sınıf" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı 0,86 "okul" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı 0,72 "aile" alt boyutunda tutarlılık katsayısı 0,76 ve "başarı" alt boyutunda 0,74'tür. Ölçeğin tamamı için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise 0,74 olarak belirlenmiştir. Bu da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. AFA ve DFA sonuçları da ölçeğin geçerliğini doğrulamaktadır (Laçın ve Taşlıbeyaz, 2020). Diğer veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen bilgi formudur. Söz konusu formun soruları hazırlandıktan sonra bağımsız bir uzmandan uzman görüşü alınmıştır.

Bu araştırma kapsamında Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği'nin iç yapı tutarlılığının bulunması için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 2.

Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Cronbach Alfa katsayısı

Ölçek Alt Boyutları ve Genel	Cronbach Alfa katsayısı	Madde sayısı
Sınıf Alt boyutu	,879	3
Okul Alt boyutu	,811	4
Aile Alt boyutu	,787	2
Başarı Alt boyutu	,401	3
Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği	,867	12

### 2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde 8 farklı istatistiksel yöntem kullanılmış olup bunlar bilgisayarda SPSS 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu analizler şunlardır:

- 1- Frekans
- 2- Yüzde
- 3- Mann Whitney U testi
- 4- Kruskal Wallis H testi
- 5- Dunnet T3 Post Hoc testi
- 6- Cronbach Alfa analizi

Verilerin normal dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla Kolmogorov-Smirnov analizleri yapılmıştır. Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular verilerin normal dağılıma uymadığını gösterdiğinden verilerin analizinde parametrik olmayan analizler uygulanmıştır.

Tablo 3.

Skewness-Kurtosis Analizleri

	Sınıf Alt Boyutu	Okul Alt Boyutu	Aile Alt Boyutu	Başarı Alt Boyutu	KETÖÇ
Kolmogorov-Smirnov Z	4,069	3,400	4,462	1,969	2,372
p	,000	,000	,000	,001	,000



Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine, görev yaptıkları okul türüne, özel eğitim alanında ders, eğitim ya da kurs alma durumuna, daha önce özel gereksinimli bireyle çalışma deneyimine, ailesinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar için Mann Whitney U testi; öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ve özel gereksinimli bireyle ne kadar süredir çalıştığına göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar için Kruskal Wallis H testi; Kruskal Wallis H testi sonucu ortaya çıkan farkın mesleki kıdemlerine göre hangi grup öğretmenlerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Dunnet T3 Post Hoc testi uygulanmıştır.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 02.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-16343714-605.02-416792

## 3. BULGULAR

Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

	Aritmetik Ortalama	S.s.
Sınıf boyutu	4,05	10,10
Okul boyutu	4,35	,83
Aile boyutu	4,40	,94
Başarı boyutu	4,13	,69
Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği	4,23	,69

Tablo 4 incelendiğinde sınıf boyutu puan ortalamasının  $4.05 \pm 10.10$ , okul boyutu puan ortalamasının  $4.35 \pm .83$ , aile boyutu puan ortalamasının  $4.40 \pm .94$ , başarı boyutu puan ortalamasının  $4.13 \pm .69$ , Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puan ortalamasının  $4.23 \pm .69$  olduğu görülmektedir. Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeğinden devlet ve özel okullarında görev yapan öğretmenlerin aldıkları puanların ortalamalarına bakıldığında tümünün olumlu yönde yüksek olduğu görülmektedir. Aile boyutuna ilişkin tutumların en yüksek, sınıf boyutuna ilişkin tutumların ise en düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.**  
*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Alt Boyutu	Devlet	118	78,50	9263,00	2242,000	,000
	Özel	80	130,48	10438,00		
Okul Alt Boyutu	Devlet	118	94,85	11192,00	4171,000	,148
	Özel	80	106,36	8509,00		

**Tablo 5. Devamı**

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Aile Alt Boyutu</b>	Devlet	118	100,38	11844,50	4616,500	,770
	Özel	80	98,21	7856,50		
<b>Başarı Alt Boyutu</b>	Devlet	118	81,55	9623,00	2602,000	,000
	Özel	80	125,98	10078,00		
<b>Toplam</b>	Devlet	118	82,65	9753,00	2732,000	,000
	Özel	80	124,35	9948,00		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre sınıf boyutu, başarı boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplam puanları açısından farklara ait U değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı iken, okul boyutu ve aile boyutu puanları açısından farklara ait U değerleri  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablodan özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre sınıf boyutu, başarı boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamı sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre sınıf alt boyutu, başarı alt boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamında daha fazla olumlu yönde görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Sınıf Alt Boyutu</b>	Kadın	120	101,33	12159,00	4461,000	,562
	Erkek	78	96,69	7542,00		
<b>Okul Alt Boyutu</b>	Kadın	120	108,43	13011,00	3609,000	,005
	Erkek	78	85,77	6690,00		
<b>Aile Alt Boyutu</b>	Kadın	120	110,89	13307,00	3313,000	,000
	Erkek	78	81,97	6394,00		
<b>Başarı Alt Boyutu</b>	Kadın	120	101,88	12226,00	4394,000	,463
	Erkek	78	95,83	7475,00		
<b>Toplam</b>	Kadın	120	104,03	12483,00	4137,000	,167
	Erkek	78	92,54	7218,00		

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul boyutu ve aile boyutu puanları açısından farklara ait U değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı iken, Sınıf Boyutu, Başarı Boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplam puanları açısından farklara ait U değerleri  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablodan kadınların erkeklere göre okul boyutu ve aile boyutu sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul boyutu ve aile boyutunda daha fazla olumlu yönde görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Mesleki Kıdemlerine Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	KW	p	Fark
<b>Sınıf Alt Boyutu</b>	0-5 yıl	63	116,23	17,393	,002	1>4-5
	6-10 yıl	34	110,47			
	11-15 yıl	31	98,77			
	16-20 yıl	31	72,48			
	+21 yıl	39	84,96			
<b>Okul Alt Boyutu</b>	0-5 yıl	63	111,37	6,555	,161	-
	6-10 yıl	34	95,38			
	11-15 yıl	31	91,32			
	16-20 yıl	31	83,66			
	+21 yıl	39	103,00			
<b>Aile Alt Boyutu</b>	0-5 yıl	63	109,20	8,909	,063	-
	6-10 yıl	34	98,24			
	11-15 yıl	31	101,53			
	16-20 yıl	31	76,05			
	+21 yıl	39	101,96			
<b>Başarı Alt Boyutu</b>	0-5 yıl	63	104,98	3,577	,466	-
	6-10 yıl	34	109,94			
	11-15 yıl	31	89,03			
	16-20 yıl	31	96,98			
	+21 yıl	39	91,86			
<b>Toplam</b>	0-5 yıl	63	114,94	10,055	,040	1>4
	6-10 yıl	34	105,37			
	11-15 yıl	31	93,19			
	16-20 yıl	31	79,76			
	+21 yıl	39	90,15			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Sınıf Boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplam puanları açısından farklara ait KW değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı iken, okul boyutu, başarı boyutu ve aile boyutu puanları açısından farklara ait KW değerleri  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Farkın hangi mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden kaynaklandığını anlamak amacıyla uygulanan Dunnett T3 Post Hoc testi sonucu mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstünde olan öğretmenlere göre sınıf boyutu sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu, mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamına ilişkin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak yeni görev yapan öğretmenlerin daha uzun süredir görev yapan öğretmenlere göre sınıf Boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamında daha fazla olumlu yönde görüş bildirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Özel Eğitim alanında ders, eğitim ya da kurs alma durumuna göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Öğretmenlerin Özel Eğitim Alanında Ders, Eğitim Ya Da Kurs Alma Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

	Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	p
<b>Sınıf Alt Boyutu</b>	Evet	99	97,33	9635,50	4685,500	,578
	Hayır	99	101,67	10065,50		
<b>Okul Alt Boyutu</b>	Evet	99	103,17	10214,00	4537,000	,347
	Hayır	99	95,83	9487,00		
<b>Aile Alt Boyutu</b>	Evet	99	101,27	10026,00	4725,000	,626
	Hayır	99	97,73	9675,00		
<b>Başarı Alt Boyutu</b>	Evet	99	105,83	10477,50	4273,500	,116
	Hayır	99	93,17	9223,50		
<b>Toplam</b>	Evet	99	104,15	10311,00	4440,000	,253
	Hayır	99	94,85	9390,00		

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin özel eğitim alanında ders, eğitim ya da kurs alma durumuna göre sınıf boyutu, okul boyutu, aile boyutu, başarı boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplam puanları açısından farklara ait U değerleri  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin özel eğitim alanında ders, eğitim ya da kurs alma durumuna göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği açısından görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ailesinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.**

*Öğretmenlerin Ailesinde Özel Gereksinimli Birey Olma Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

	Ailesinde özel gereksinimli birey olma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Sınıf Alt Boyutu</b>	Evet	31	124,58	3862,00	1811,000	,006
	Hayır	167	94,84	15839,00		
<b>Okul Alt Boyutu</b>	Evet	31	108,31	3357,50	2315,500	,331
	Hayır	167	97,87	16343,50		
<b>Aile Alt Boyutu</b>	Evet	31	90,00	2790,00	2294,000	,261
	Hayır	167	101,26	16911,00		
<b>Başarı Alt Boyutu</b>	Evet	31	136,08	4218,50	1454,500	,000
	Hayır	167	92,71	15482,50		
<b>Toplam</b>	Evet	31	127,73	3959,50	1713,500	,003
	Hayır	167	94,26	15741,50		

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin ailesinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre Sınıf Boyutu, Başarı Boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplam puanları açısından farklara ait U değerleri

$p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı iken, okul boyutu ve aile boyutu puanları açısından farklara ait U değerleri  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Tablodan ailesinde özel gereksinimli birey olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere göre sınıf boyutu, başarı boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamı sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ailesinde özel gereksinimli birey olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere göre sınıf boyutu, başarı boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamında daha fazla olumlu yönde görüşe bildirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin daha önce özel gereksinimli bireyle çalışma deneyimine göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Öğretmenlerin Daha Önce Özel Gereksinimli Bireyle Çalışma Deneyimine Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

Özel Gereksinimli Bireyle Çalışma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
<b>Sınıf Alt Boyutu</b>	Evet	114	88,73	10115,00	<b>3560,000</b>	<b>,001</b>
	Hayır	84	114,12	9586,00		
<b>Okul Alt Boyutu</b>	Evet	114	90,24	10287,50	<b>3732,500</b>	<b>,006</b>
	Hayır	84	112,07	9413,50		
<b>Aile Alt Boyutu</b>	Evet	114	95,61	10899,50	4344,500	,213
	Hayır	84	104,78	8801,50		
<b>Başarı Alt Boyutu</b>	Evet	114	94,00	10716,00	4161,000	,111
	Hayır	84	106,96	8985,00		
<b>Toplam</b>	Evet	114	89,78	10234,50	<b>3679,500</b>	<b>,005</b>
	Hayır	84	112,70	9466,50		

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin daha önce özel gereksinimli bireyle çalışma deneyimine göre sınıf boyutu, okul boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplam puanları açısından farklara ait U değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlıyken, başarı boyutu ve aile boyutu puanları açısından farklara ait U değerleri  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablodan daha önce özel gereksinimli bireyle çalışma deneyimi olan öğretmenlerin böyle bir deneyimi olmayan öğretmenlere göre sınıf boyutu, okul boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamı sıra ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Sonuç olarak daha önce özel gereksinimli bireyle çalışma deneyimi olan öğretmenlerin böyle bir deneyimi olmayan öğretmenlere göre sınıf boyutu, okul boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamında daha fazla olumsuz yönde görüş bildirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle ne kadar süredir çalıştığına göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11.**

*Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireyle Ne Kadar Süredir Çalıştığına Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

Süre	N	Sıra Ort.	KW	p	Fark	
<b>Sınıf Alt Boyutu</b>	Hiç çalışmamış	84	114,12	<b>12,076</b>	<b>,007</b>	<b>1&gt;4</b>
	1 yıl	24	92,83			
	2-5 yıl arası	50	94,19			
	5 yıldan fazla	40	79,44			
<b>Okul Alt Boyutu</b>	Hiç çalışmamış	84	112,07	<b>11,309</b>	<b>,010</b>	<b>1&gt;4</b>
	1 yıl	24	107,69			
	2-5 yıl arası	50	89,64			
	5 yıldan fazla	40	80,53			

**Tablo 11. Devamı**

*Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireyle Ne Kadar Süredir Çalıştığına Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

	Süre	N	Sıra Ort.	KW	p	Fark
<b>Aile Alt Boyutu</b>	Hiç çalışmamış	84	104,78	5,726	,126	-
	1 yıl	24	108,00			
	2-5 yıl arası	50	99,79			
	5 yıldan fazla	40	82,95			
<b>Başarı Alt Boyutu</b>	Hiç çalışmamış	84	106,96	5,674	,129	-
	1 yıl	24	108,69			
	2-5 yıl arası	50	95,67			
	5 yıldan fazla	40	83,10			
<b>Toplam</b>	Hiç çalışmamış	84	112,70	12,479	,006	1-2>4
	1 yıl	24	105,50			
	2-5 yıl arası	50	93,97			
	5 yıldan fazla	40	75,10			

Öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle çalışma süresine göre sınıf boyutu, okul boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplam puanları açısından farklara ait KW değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlıyken, aile boyutu ve başarı boyutu puanları açısından farklara ait KW değerleri  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Farkın özel gereksinimli bireyle çalışma süresi ne kadar olan öğretmenlerden kaynaklandığını anlamak amacıyla uygulanan Dunnett T3 Post Hoc testi sonucu özel gereksinimli bireyle hiç çalışmamış öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle çalışma süresi 5 yıldan fazla olan öğretmenlere göre sınıf boyutu ve okul boyutu sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu, özel gereksinimli bireyle hiç çalışmamış ve çalışma süresi 1 yıl olan öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle çalışma süresi 5 yıldan fazla olan öğretmenlere göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplam sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak özel gereksinimli bireyle hiç çalışmamış öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle uzun süredir çalışan öğretmenlere göre sınıf boyutu, okul boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamında daha fazla olumlu yönde görüş bildirdikleri söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Devlet ve özel okullarında görev yapan ilkökul sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, araştırmaya katılan devlet ve özel okullarında görev yapan ilkökul sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur. Gözün ve Yıkılmış (2004), kaynaştırma eğitimi bilgilendirme programı sonrasında öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu tutumlar sergilediklerini tespit etmişlerdir.

Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumları, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha olumludur. Bu farklılığın sebebi olarak özel okullarda çok az sayıda kaynaştırma öğrencisi olması gösterilebilir. Niyazibeyoğlu (2015), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında öğretmen tutumlarının öğrenci sayısına göre farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Gök ve Erbaş (2014) ise okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ve önerilerini inceledikleri çalışmalarında sınıfta özel gereksinimli öğrenci sayısı az oldukça kaynaştırma eğitiminin daha uygulanabilir olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ilkökul sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları farklılık göstermemektedir. Fakolade vd. (2009) ise araştırmalarında erkek öğretmenlerin kadın



öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilere daha olumlu tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. Güven ve Çevik (2011) ise araştırmalarında müzik öğretmeni adayları ile yaptıkları araştırmalarında erkek öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Fazlıoğlu ve Doğan (2013), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ifade ederken, Gülyüz ve Özdemir (2015), aynı şekilde sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Yekeler (2005), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını bazı değişkenlere göre incelediği çalışmasında öğretmen tutumları ve cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmadığını ifade etmiştir.

Mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstünde olan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları daha olumludur. Sonuç olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha uzun süredir görev yapan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu yönde görüş bildirdikleri söylenebilir. Alanyazında Gülyüz ve Özdemir (2015), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı olan tutumları mesleki kıdemlerine göre değiştiğini; mesleğin ilk on yılında bulunan öğretmenlerin, on yıl üstü öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimi hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları ifade etmiştir. Yanardağ, Konal ve Baş (2023), farklı branşlardan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını incelediği çalışmalarında, öğretmen tutumlarının kıdem süresine göre farklılaştığı bulgusunu ifade etmişlerdir. Buna göre araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının, kıdem süresi daha az ve daha genç olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada Özdemir (2010), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça kaynaştırma eğitimine ilişkin daha olumsuz tutum gösterdiklerini belirtmiştir. Yekeler (2005) ise öğretmenlerin kıdemleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin özel eğitim alanında eğitim ya da kurs alma değişkenine göre kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında Akbulut ve Aküzüm (2021), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin eğitim veya kurs almalarının tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Oral, Zerey ve Töret (2004), sınıf öğretmeni adayları ile yapmış oldukları çalışmalarında kaynaştırma dersi almanın öğrenen adayların kaynaştırmaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkiye yol açtığını ifade etmişlerdir. Benzer bir çalışmada Sarı ve Bozgeyikli (2003), farklı branşlardan öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmalarında özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamasına ilişkin daha olumsuz bir tutum içinde olabildiklerini ifade etmişlerdir. Fazlıoğlu ve Doğan (2013) ise öğretmenlerin aldıkları eğitim ve kursların kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını etkilemediğini ifade ederken, Güven ve Çevik (2011), çalışmalarında müzik öğretmeni adaylarının özel eğitim dersi alıp almamalarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını etkilemediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ailesinde özel gereksinimli birey olma değişkenine göre kaynaştırmaya ilişkin tutumları incelendiğinde, ailesinde özel gereksinimli birey olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumunun, ailesinde özel gereksinimli birey olmayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu ortaya konulmuştur. Alanyazın incelendiğinde ise Bektaş (2022), öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile çevresinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre farklılaşmadığı ifade edilmiştir. Başka bir çalışmada Pesen ve Demirhan (2021), öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarını incelediği çalışmalarında ailesinde ya da çevresinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin bulunmayan öğretmenlere göre daha olumlu tutum içinde olduklarını ifade etmiştir. Danyolu (2017), okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında akrabalarında ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğunu ifade etmiştir.

Özel gereksinimli bireyle çalışma deneyimi olan öğretmenlerin böyle bir deneyimi olmayan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları daha fazla olumsuz yöndedir. Alanyazın incelendiğinde Özbaba (2000), özel gereksinimli çocuklarla çalışma deneyiminin kaynaştırmaya ilişkin tutum üzerinde etkili olmadığını ifade etmiştir. Polat (1993), özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi olan rehber öğretmenlerin çalışma deneyimi olmayan öğretmenlere göre daha olumlu bir tutum içinde olduklarını ifade etmiştir.

Özel gereksinimli bireyle çalışma deneyimi olmayan öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle uzun süredir çalışan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları daha fazla olumlu yöndedir. Alanyazın incelendiğinde Bektaş (2022), öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile çalışma sürelerinin tutumları üzerinde bir etkisi olmadığını ifade etmiştir. Özcan (2020), eğitim verme tecrübesi “biraz (0-30 gün)” olan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları eğitim verme tecrübesi “üst (en az 30 tam gün üstü)” olan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kaynaştırma eğitimini başarıya ulaştıran en önemli etkenlerden biri öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olmalarıdır. Bu çalışma sonucuna göre ilkokul sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu tutumlara sahiptir. İlgili tutumların uygulamayla da birleşip sınıflarda etkili kaynaştırma uygulamaları yapılabilmesi ve olumlu sonuçlar elde edilmesi amacıyla öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliklerinin tespit edilmesi, sonraki aşamada ise uygulamaya yönelik eğitimlerle bu eksikliklerin giderilmeye çalışılması önerilebilir.

**Kaynakça/Reference**

- Aküzüm, C. ve Akbulut, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91.
- Aral, N. (2010). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2020). *Kaynaştırma*. İstanbul: Kök Yayıncılık
- Bayar, M. ve Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(14), 77-88.
- Bektaş, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, tutum ve endişelerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods in education]*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, E. ve Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Chopra, R. (2008). Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education. British Educational Research Association Annual Conference. Edinburgh: Heriot-Watt University.
- Cüceloğlu, D. (1996) *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*. (6. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Danyolu, Y. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 477212).
- Eripek, S. (2007) *Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları*. S. Eripek (Ed.). İlköğretimde kaynaştırma içinde (1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Fakolade, O.A, Adeniyi, S.O, ve Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155-169.
- Fazlıoğlu, Y. ve Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Franken, J.R. & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6. Baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gal, E., Schreur, N. ve Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- Gay, L., Mills, G. & Airasian, P. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*, Eighth Edition, New Jersey: Prentice-Hall.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri, *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gözün, Ö., ve Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişimindeki etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2) 65-77
- Güleryüz, B. ve Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (3), 53-64.
- Güleryüz, Ş.O. (2009). Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gürgür, H. (2020). İşbirliği süreci. İ. H. Diken (Ed.). İlköğretimde kaynaştırma içinde (227-252). Ankara: Pegem Akademi.

- Güven, E. ve Çevik, D. B. (2012). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine ilişkin bir çalışma. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 2146-7463.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri (28. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No:1018.
- Laçın, E., ve Taşlıbeyaz, H. F. (2020). Kaynaştırma eğitimi tutum ölçeği (KETÖÇ)-öğretmen formu: bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 120-132.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_09/15142558\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_20\\_21\\_2022.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_20_21_2022.pdf) adresinden erişildi.
- Medina-García, M., Doña-Toledo, L. ve Higuera-Rodríguez, L. (2020). Equal opportunities in an inclusive and sustainable education system: An explanatory model. *Sustainability*, 12(11), 4626.
- Niyazibeyoğlu, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 407138).
- Olçay Gül, S. ve Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40, 169-195.
- Olson, J.M. (2003). Special education and general education teacher attitudes toward inclusion (Unpublished master thesis). University of Wisconsin-Stout.
- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 23-33.
- Özbaba, N. (2000). Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan, İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özdemir, H. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.309082).
- Özsoy, Y. (1992). İlköğretim düzeyinde özel eğitimin durumu, sorun ve çözümler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8).
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.
- Pesen, A. ve Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 141-158.
- Polat, F. (1993). Rehber öğretmenlerin özürli bireylere ilişkin tutumlarının değiştirilmesi, deneysel bir çalışma (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003) Öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 163-182.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma: Yaklaşımlar stratejiler ve yöntemler. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980- 2005)". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2),15- 23.

- Sucuoğlu, B., Atay, M. ve ifti, İ. (1997). Zihinsel Engelli Öğrencilere İlişkin Öğretmen Tutumları Üzerine Bir Ölçek alışması. 7. Özel Eğitim Günleri Bildiri Kitabı, Karatepe Yayınları, Ankara.
- şekercioğlu, B. (2010). İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin, Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ile ilgili Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yanardağ, R., Konal, İ. ve Baş, . (2023). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi, Toplumsal Politika Dergisi, 4 (1), 42-51.
- Yekeler, B. (2005). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının bazı psiko sosyal değişkenler açısından incelenmesi (Sivas merkez ilköğretim okulları örneği) (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 161037).
- Yiğiter, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlü olan çocukların kaynaştırılmasına ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The environments where individuals with special needs can receive education can be listed from the least restrictive to the most restrictive as follows; full-time general education class with little or no support, full-time general education class with counselor/support education room support, part-time general education class and part-time special education class, full-time special education class, full-time special education school, full-time special education school, full-time residential special education school, home/hospital care (Aral 2010). The most preferred and accepted method for individuals with special needs (Olçay-Gül & Vuran, 2015) and the most appropriate way to ensure equality of opportunity in education is mainstreaming education, which can also be expressed as full-time special education class (Kırcaali-İftar, 1998). In this sense, mainstreaming education is defined in the Regulation on Special Education Services as "education provided full-time or part-time in special education classes with their peers by providing supportive education services to individuals in need of special education in order to ensure that individuals in need of special education interact with other individuals at all types and levels and realize their educational goals at the highest level" (Ministry of National Education, 2018). In another definition, mainstreaming is defined as a structure in which children with special needs receive education together with their normally developing peers by providing support services to them and the class teacher when necessary (Sucuoğlu & Kargin, 2006).

The success of inclusion depends on the ability of individuals with special needs to receive the necessary special education and regular education services adequately. In order to provide these services effectively, some elements must exist, the necessary conditions must be created and the process of change must be realized in each element (Batu & Kırcaali İftar, 2020). For inclusion to be successful, it can be expressed as early education, adaptations in educational environments, development of individualized education programs, provision of necessary support education services in classrooms and cooperation between all stakeholders (Gürgür, 2020). Teachers, who are one of these stakeholders, should have a willingness to mainstreaming and an accepting attitude towards students with special needs in order for mainstreaming to be successful (Batu & Kırcaali İftar, 2020). While attitude is defined as an organized, long-lasting feeling and behavioral tendency (Cüceloğlu, 1996), the success of inclusion education largely depends on teachers' perspective on their profession and their attitudes towards inclusion students with special needs (Parasuram, 2006). It is stated that teacher attitudes are an important factor in children's learning processes and psychosocial development. In the classroom, children should feel the positive attitudes of their teachers despite their characteristics that can be expressed as different (Sucuoğlu et al., 1997).

Various studies have been conducted on the attitudes of teachers working in inclusive classrooms towards inclusive education, but there is not enough research on the comparison of the attitudes of teachers working in public and private schools towards inclusive education. Therefore, this study aims to compare the attitudes of teachers working in public and private schools towards inclusive education.

The general aim of the study is to compare the attitudes of classroom teachers working in public and private primary schools towards inclusive education according to various variables. In this context, answers to the following research questions were sought.

- 1- At what level are the attitudes of primary school teachers working in public schools?
- 2- What are the attitudes of primary school teachers working in private schools?
- 3- Do the attitudes of primary school teachers towards the education of mainstreaming students in their classrooms differ statistically significantly according to their "working status in private and public schools"?



- 4- Do classroom teachers' attitudes towards the education of mainstreaming students in their classrooms differ statistically significantly according to the variable "gender"?
- 5- Do classroom teachers' attitudes towards the education of mainstreaming students in their classrooms differ statistically significantly according to the variable "seniority"?
- 6- Do the attitudes of classroom teachers towards the education of mainstreaming students in their classrooms differ statistically significantly according to the variable "receiving training or courses related to special education"?
- 7- Do classroom teachers' attitudes towards the education of mainstreaming students in their classrooms differ statistically significantly according to "having an individual with special needs in the family"?
- 8- Do classroom teachers' attitudes towards the education of mainstreaming students in their classrooms differ statistically significantly according to "working experience with individuals with special needs"?
- 9- Do classroom teachers' attitudes towards the education of mainstreaming students in their classrooms differ statistically significantly according to the variable "years of working with individuals with special needs"?

## 2. METHOD

This study is a quantitatively designed survey model research to determine the attitudes of classroom teachers working in private and public schools towards inclusive education.

The survey model is a research model in which the participants' opinions, skills, beliefs, attitudes, concerns, and interests are determined. The survey model is a research method in which the participants' opinions or characteristics such as interest, skills, attitudes are determined (Büyüköztürk et al., 2019).

Survey research consists of selecting a sample of people to represent the community in order to describe the characteristics or opinions of a large community on any subject, collecting data from this sample with the data collection intervals used in the research process, and then interpreting them statistically. The aim of survey research is to describe the existing situation as if taking a photograph of it (Fraenkel & Wallen, 2006). In survey research, relationships between measured variables can be examined (Gay, Mills, & Airasian, 2006).

The data were obtained through a personal information form and the Inclusion Education Attitude Scale (IESAS) developed by Laçın and Taşlıbeyaz (2020). The personal information form was prepared by the researchers.

In order to collect data within the scope of the research, the online form created from the teacher information form and the Inclusive Education Attitude Scale was delivered to the classroom teachers via Google form and they were asked to answer. At the end of the data collection process, it was determined that 22 of the 220 forms were incomplete and could not be used in the research.

The Inclusion Education Attitude Scale (IESAS) consists of 12 items and four sub-dimensions. The reliability of the scale was checked with the internal consistency coefficient for the whole scale and its factors. Cronbach's alpha coefficient was .86 for the "Classroom" sub-dimension, .72 for the "School" sub-dimension, .76 for the "Family" sub-dimension and .74 for the "Achievement" sub-dimension. The internal consistency coefficient obtained for the whole scale was .74, which shows that the scale is reliable. EFA and CFA results also confirm the validity of the scale (Laçın & Taşlıbeyaz, 2020). The other data collection tool is the teacher information form developed by the researchers. After the questions of this form were prepared, expert opinion was obtained from an independent expert.

## 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the analysis of the data obtained in this study, which was conducted to compare the attitudes of primary school classroom teachers working in public and private schools towards mainstreaming

education, the attitudes of primary school classroom teachers working in public and private schools towards mainstreaming education were positive. Gözün and Yıkmış (2004) found that pre-service teachers had positive attitudes towards inclusive education after the inclusive education information program.

Among primary school classroom teachers, the attitudes towards inclusion of teachers working in private schools were significantly more positive than those of teachers working in public schools. The reason for this difference may be that there are very few mainstreaming students in private schools. Niyazibeyoğlu (2015) examined the attitudes of classroom teachers towards mainstreaming students and stated that teacher attitudes did not differ according to the number of students. Gök and Erbaş (2014), on the other hand, in their study examining the opinions and suggestions of preschool education teachers regarding mainstreaming education, stated that mainstreaming education is more applicable when the number of students with special needs in the classroom is low.

The attitudes of the primary school classroom teachers participating in the study towards mainstreaming education do not differ according to the gender variable. Fakolade et al. (2009), on the other hand, stated in their research that male teachers have more positive attitudes towards students who continue mainstreaming education than female teachers. Güven and Çevik (2011), on the other hand, stated in their research with prospective music teachers that the attitudes of male prospective teachers towards mainstreaming students were more positive than female teachers. Fazlıoğlu and Doğan (2013) stated in their study that teachers' attitudes towards mainstreaming did not differ according to the gender variable, while Güteryüz and Özdemir (2015) stated that there was no significant difference between the attitudes of classroom teachers and pre-service teachers towards mainstreaming and the gender variable. Yekeler (2005) examined the attitudes of classroom teachers towards mainstreaming according to some variables and stated that there was no significant difference between teacher attitudes and gender.

Teachers with a professional seniority of 0-5 years had more positive attitudes towards inclusive education than teachers with a professional seniority of 16-20 years and 21 years or more. As a result, it can be said that newly employed teachers have more positive attitudes towards inclusive education than teachers who have been working for a longer period of time. In the literature, Güteryüz and Özdemir (2015) stated that classroom teachers' attitudes towards mainstreaming education varied according to their professional seniority; teachers in the first ten years of the profession had more positive views about mainstreaming education than teachers with more than ten years of experience. Yanardağ, Konal and Baş (2023) examined the attitudes of teachers from different branches towards mainstreaming education and found that teachers' attitudes differed according to seniority. Accordingly, it was found that teachers' attitudes towards inclusive education differed significantly in favor of teachers with less seniority and younger teachers. In a similar study, Özdemir (2010) examined the views of preschool teachers on inclusive education and found that teachers showed more negative attitudes towards inclusive education as their professional seniority increased. Yekeler (2005) stated that there was no significant difference between teachers' seniority and their attitudes towards inclusive education.

Teachers' attitudes towards mainstreaming education do not differ significantly according to the variable of receiving training or courses in the field of special education. Considering the studies in the literature, Akbulut and Aküzüm (2021) stated that classroom teachers' receiving training or courses on inclusion positively affected their attitudes. Oral, Zerey, and Töret (2004) stated in their study with pre-service classroom teachers that taking an inclusion course had a positive effect on pre-service teachers' attitudes towards inclusion. In a similar study, Sarı and Bozgeyikli (2003), in their study with pre-service teachers from different branches, stated that pre-service teachers who did not take special education courses may have a more negative attitude towards mainstreaming. Fazlıoğlu and Doğan (2013) stated that the training and courses taken by teachers did not affect their attitudes towards mainstreaming, while Güven and Çevik

(2011) stated in their study that the attitudes of music teacher candidates towards mainstreaming education were not affected by whether they took special education courses or not.

When the attitudes of teachers towards inclusion according to the variable of having individuals with special needs in their families were examined, it was found that teachers with individuals with special needs in their families had more positive attitudes towards inclusion education than teachers without individuals with special needs in their families. When the literature was examined, Bektaş (2022) stated that teachers' attitudes towards inclusion did not differ according to the presence of individuals with special needs in their environment. In another study, Pesen and Demirhan (2021) examined the attitudes of teachers towards individuals with special needs and stated that teachers who have individuals with special needs in their families or around them have more positive attitudes than teachers who do not. Danyolu (2017) examined the attitudes of pre-service preschool teachers towards inclusion and found that teachers who had individuals with special needs in their relatives or close environment had more positive attitudes towards inclusion education.

Teachers who have experience working with individuals with special needs have more negative attitudes towards inclusion education than teachers who do not have such experience. When the literature was examined, Özbaba (2000) stated that having worked with children with special needs had no effect on attitudes towards inclusion. Polat (1993) stated that guidance counselors who had experience working with students with special needs had more positive attitudes than teachers who had no experience.

Teachers who have never worked with individuals with special needs have more positive attitudes towards inclusion education than teachers who have worked with individuals with special needs for a long time. When the literature was examined, Bektaş (2022) stated that teachers' working time with mainstreaming students did not have an effect on their attitudes, while Özcan (2020) found that the attitudes towards inclusion education of preschool teachers with "Little (0-30 days)" teaching experience were higher than the attitudes towards inclusion education of preschool teachers with "High (at least 30 full days)" teaching experience.

One of the most important factors that make inclusive education successful is the positive attitude of teachers. According to the results of this study, primary school classroom teachers have positive attitudes towards inclusive education. In order to combine these positive attitudes with practice and to have effective processes and results in the classrooms, it can be recommended that teachers' knowledge and skill deficiencies should be identified, and in the next stage, they should receive training for practice.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: \*\*\* Üniversitesi Eğitim Fakültesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 02.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-16343714-605.02-416792

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %35, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %35, üçüncü yazarın araştırmaya katkı oranı %30'dur.

1. yazar: Araştırmanın tasarlanması, araştırma verilerinin toplanması, veri analizi.
2. yazar: Alanyazın taraması, yöntemin belirlenmesi, raporlaştırma.
3. yazar: Makalenin revize edilmesi, danışmanlık.

## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ve çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 1906 –1920. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1308760>



### Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin

### Örgütsel İmaj Algıları Arasındaki İlişki\*

Strategic Leadership Behaviors of School Principals' and Teachers' Organizational Image

The Relationship Between Perceptions

Fatih BÖLÜKBAŞ<sup>1</sup> , Nuri AKGÜN<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 01.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 30.11.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imaj algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2021 – 2022 eğitim ve öğretim yılında Bolu merkez ilçede bulunan resmi ilköğretim ve ortaokullarda görevli 1325 kadrolu öğretmen oluşturmaktadır. Kolay örnekleme yöntemi ile belirlenen 355 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Stratejik Liderlik Ölçeği" ve "İlköğretim Okulları İmajı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada veri analiz paket programı SPSS 20.0 kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin her zaman düzeyinde stratejik liderlik davranışları sergilemekte olduğu ve öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imaj algıları arasında pozitif yönlü "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Örgütlerinin imajını daha iyi hale getirmek isteyen okul müdürlerinin, okulun tüm paydaşları ile stratejik yönetime önem ve ağırlık vermeleri faydalı olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Stratejik Liderlik, Örgütsel İmaj, Öğretmen, Okul Yöneticisi

&

**Abstract:** The purpose of this research is to determine whether there is a significant relationship between the strategic leadership behaviors of school principals and teachers' organizational image perceptions. Relational screening model was used in the research. The study population of the research consists of 1325 permanent teachers working in official primary and secondary schools in the central district of Bolu in the 2021-2022 academic year. 355 teachers determined by easy sampling method formed the sample of the research. "Personal Information Form", "Strategic Leadership Scale" and "Primary Schools Image Scale" were used as data collection tools in the research. Data analysis package program SPSS 20.0 was used in the research. As a result of the research, according to the teachers, school principals' strategic leadership behaviors are at "always" level, and the organizational image perceived by teachers is at "high" level. There is a positive "moderate" significant relationship between the strategic leadership behaviors of school principals and teachers' organizational image perceptions. It would be beneficial for school principals who want to improve the image of their organizations to give importance and weight to strategic management with all the stakeholders of the school.

**Keywords:** Teacher, Strategic Leadership, Organizational Image, Teacher, School Administrator

**Atıf/Cite as:** Bölükbaş, F. & Akgün, N. (2023). Okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imaj algıları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1906-1920.. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1308760](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1308760).

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

1 Sorumlu Yazar: Fatih BÖLÜKBAŞ, Milli Eğitim Bakanlığı, fatih999@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9096-3841>

2 Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN, BAİBÜ, Eğitim Bilimleri Bölümü, akgun\_n@ibu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3225-6193>

\*Bu çalışma 1.yazarın y.lisans tezinden üretilmiştir.

## 1. GİRİŞ

Rekabetin sürekli arttığı günümüz dünyasında, örgütlerin rekabet türleri ve ortamları da sürekli değişmektedir. Örgütler ile ilgili bir kaniya varma da ilk akla gelen sanıldığı gibi örgütün başarıları ya da büyüklüğü değil, örgütün algılanan imajının nasıl olduğudur. Örgüt adı anıldığında, örgüt ile ilişkide olacak olan kişinin zihninde oluşan ve aklına ilk gelenler örgütün imajını yansıtmaktadır (Gray ve Balmer, 1998). Örgütün sahip olduğu imaj oluşan bu yansımanın olumlu ya da olumsuz olmasına göre şekillenmektedir. Massey'e (2015) göre paydaşlar tarafından istenen imajın oluşumu, sürekliliğinin sağlanması ve gerektiğinde tekrar oluşumunun gerçekleştirilmesi için yapılan tüm çalışmalar örgütün imajını ifade etmektedir.

Her örgüt olumlu ya da olumsuz bir imaja sahiptir. İmajın olumlu ya da olumsuz olması örgütün iç ve dış ilişkilerine göre değişir. Örgütlerdeki karar vericiler ve altında bulunan tüm işgörenlerin davranışlarının toplamı örgütsel imajı belirler. Bununla beraber örgütün yaşamı boyunca elde ettiği başarılar, sunduğu ürün ve faaliyetler, paydaşlarıyla ilişkileri ve toplumsal sorumluluklara karşı gösterdiği duyarlılıklar örgütün imajını meydana getirmektedir (Zorlu, 2000). İnsanların gözünde imajı olumlu olan örgütler başarılı ve güvenilir olarak görülmektedir. Bu durum örgütleri olumlu bir imaja sahip olma ve bu olumlu imajı sürekli korumak ve geliştirmek zorunda bırakmaktadır (Şanlı, 2004). Örgütler çağın gereksinimlerine ayak uydururken, paydaşların imaj algısını da olumlu tutmak için çalışmaktadır. Bu durum imaj kavramını örgütler için çok önemli bir duruma getirmektedir.

Rekabet ve imaj yarışı içerisinde olan örgütler içerisinde eğitim örgütleri yani okullar da bulunmaktadır. Eğitim örgütlerinin imajı da diğerlerinde olduğu gibi paydaşlar tarafından oluşturulmakta, olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirilmektedir. Örgütün imajı dolaylı ya da doğrudan yine paydaşları etkilemektedir. Eğitim örgütleri paydaşları içerisinde öğretmenler hem imajı etkileyen hem de imajdan etkilenen bir role sahiptir. Öğretmenler ve diğer paydaşlarca örgüt imajını etkileyecek baş etmenin okulun nasıl yönetildiği olduğu söylenebilir. Örgütsel imajın oluşumu ve devamını sağlayacak olan karar verici liderler eğitim örgütlerinde okul yöneticileridir. Bu durum okul yöneticilerinin sahip olduğu liderlik özelliklerini ön plana çıkarmaktadır.

Sürekli değişim ve dönüşüm içerisinde olan dünyamızda, örgütlerini olduğundan daha başarılı ve etkin hale getirmek isteyen okul yöneticileri tek tip klasik liderlik davranışlarını değil, çoklu düşünmeyi sağlayan liderlikleri benimsemelidir. Eğitim örgütlerin çok yönlü düşünmeye yönlendirilmesi, stratejik liderlik yönetimi ile gerçekleşecektir (Pisapia, 2009). Eğitim örgütlerinin çevresi ile uyum sağlayabilmesi, gelecekte örgütün devam edebilmesi ve rakiplerinden daha başarılı olabilmesi stratejik yönetimi bilen ve uygulayan stratejik liderler ile mümkün olacaktır (Güçlü, 2003). Stratejik liderliğin temelindeki dönüşümsel ile yönetimsel uygulamalar örgüte yön verirken, etik ile politik uygulamalar örgütte dengeyi sağlamaktadır (Pisapia, 2006). Örgüt içerisinde etkin olarak gerçekleştirilecek bu dört uygulama ile stratejik liderler, örgütlerine tüm imkanları sağlarlar, örgütleri için iyi olanı hedefe koyarlar ve örgüt çalışanlarını şeffaf bir yönetim ile belirlenen hedefe yönlendirirler.

İnsanların hayatına yön veren ve eğitim hayatının gerçekleştiği okullarda, anlık ya da geçici kararlar veren değil, okul örgütünün planı, misyonu ve vizyonu yönünde kararlar alan liderler gerekmektedir. Stratejik liderlik anlayışı ile örgütlerine yön veren okul yöneticilerinin, eğitim örgütlerine fayda sağlayarak, örgütün imajını olumlu yönde değiştirebileceği düşünülebilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imaj algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi önemli görülmüştür. Ayrıca ulusal ve uluslararası literatürde stratejik liderlik (Argon, 2004; Atakök, 2022; Boal, 2017; Davies, 2006; Göğüş, 2014; Köse, 2018) ve örgütsel imaj (Alves, 2010; Akbulut, 2015; Akman, 2017; Karaoğlu, 2019; Nguyen, 2001; Zengin, 2019) başlıklarını inceleyen farklı araştırmalar bulunsun da ikisi arasındaki ilişki ile ilgili araştırmaya rastlanmamıştır.



### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imaj algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Araştırma amacına ulaşılması için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ne düzeydedir?
- 3- Okul yöneticilerin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imaj algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Günümüz dünyasında okulların sadece kaliteli eğitim vermesi paydaşlarınca yeterli bulunmamaktadır. Çevremizdeki diğer tüm örgüt, kurum, kuruluş ve şirketlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de imaj önemlidir. Okullarda uygulanacak ve sürekli devamı sağlanacak imaj yönetimi, eğitim örgütünü ve okul kurumunu daha yüksek seviyelere çıkaracak, güvenilir ve itibarlı bir hal almasını sağlayarak tüm paydaş ve rakiplerince takip edilen bir örgüte dönüştürecektir (Duman, 2012). Ayrıca olumlu bir örgütsel imaj, örgüt liderleri açısından, örgütüne bağlı ve çalışmaya istekli insan kaynağı için de oldukça önemlidir. Olumlu örgütsel imaja sahip örgütler kamuoyunca rakiplerine göre daha değerli görünürler ve tüm paydaşlarını etkilerler. Eğitim örgütlerindeki en aktif paydaş olan öğretmenler de hiç şüphesiz örgütün olumlu imajından etkilenirler. Yapılan araştırmalar incelendiğinde örgütsel imajın örgütsel sadakat, örgütsel bağlılık, çalışanların iş doyum düzeyleri ve okul güvenliği ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Akman, 2017; Karaoğlu, 2019; Akbulut, 2015; Zengin, 2019). Örgütsel imajı ve alt boyutlarını birçok faktör etkilemektedir. Bu faktörlerden en etkili olanı ise örgüte yön veren, örgütü yöneten liderler olduğu söylenebilir. Sürekli değişim halinde olan günümüz dünyasında, örgütsel imajın olumlu yönde artması, tek tip liderlik özellikleri taşımayan, değişim ve dönüşüme öncelik eden, gerektiğinde stratejik kararlar alıp uygulayan liderlerle gerçekleştirilebilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imaj algıları arasındaki ilişkinin tespiti önemli görülmüştür.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada mevcut olguların derinlemesine incelenmesi ve birbirleri ile olan ilişki durumlarının ifade edilmesi için ilişki tarama modeli kullanılmış olup betimsel bir araştırmadır. Araştırmada bağımsız değişken okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları, bağımlı değişken ise öğretmenlerin örgütsel imaj algılarıdır.

### 2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini 2021 – 2022 Eğitim ve Öğretim Yılında Bolu merkez ilçede bulunan resmi ilköğretim ve ortaokullarda görevli 1325 kadrolu öğretmen oluşturmuştur. Bolu Valiliği ve Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından izin verilen 10 okulda kolay örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 355 öğretmen, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Basılı ve çevrimiçi olarak ulaştırılan ölçeklere olumlu dönüt sayısı 300 olmuştur. Bu veri üzerinden araştırma bulguları tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemine ilişkin veriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Örneklemine İlişkin Veriler

Demografik Bilgiler	Alt Grup	f	(%)
Cinsiyet	Kadın	178	59,3
	Erkek	122	40,7
Yaş	21-40 yaş	115	38,3
	41-50 yaş	116	38,7
	50 +	69	23,0
	21 +	122	40,7
Kıdem	0-10 yıl	39	13,0
	11-20 yıl	139	46,3
	21 +	122	40,7
Okuldaki Görev Süresi	0-5 yıl	124	41,3
	6-10 yıl	74	24,7
Okul Kademesi	11-15 yıl	52	17,3
	16 +	50	16,7
	İlkokul	201	67,0
Eğitim Durumu	Ortaokul	99	33,0
	Lisans	262	87,3
	Lisansüstü	38	12,7
Toplam		300	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin %59,3'ü kadın, %40,7'si erkek, 21-40 yaş aralığında olanlar %38,3, 41-50 yaş aralığında olanlar %38,7, 50 yaş ve üzerinde olanlar %23 olduğu saptanmıştır. Kıdem değişkenine göre en az yığılma 0-10 yıl arasında %13 oranında en fazla yığılma 11-20 yıl arasında %46,3 oranındadır. Okuldaki görev süresi değişkenine göre en az yığılma 16 yıl ve üzerinde %16,7 oranında en fazla yığılma 0-5 yıl arasında %41,3 oranındadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %67'si ilkokullarda, %33'ü ortaokullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin %87,3' ü lisans, %12,7'si lisansüstü olduğu tespit edilmiştir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma verileri üç bölümden oluşan form ile toplanmıştır. Formun birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri toplanmıştır (cinsiyet, yaş, kıdem yılı, çalıştığı kurumdaki kıdem yılı, çalıştığı kurum kademesi, eğitim düzeyi). Formun ikinci bölümünde John Pisapia (2009) tarafından geliştirilen, Aydın (2012) tarafından tekrar uyarlanıp güncellenen 5'li likert tipte 26 maddeden oluşan "Stratejik Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Formun üçüncü ve son bölümünde Gürbüz (2008) tarafından geliştirilen 5'li likert tipte 46 maddeden oluşan "İlköğretim Okulları İmajı Ölçeği" kullanılmıştır.

#### 2.3.1. Stratejik Liderlik Ölçeği

John Pisapia (2009) tarafından geliştirilen Aydın (2012) tarafından tekrar uyarlanan "Stratejik Liderlik Ölçeği" 4 boyut ve toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tarzda hazırlanmış olup, "Hiç" (1), "Nadiren" (2), "Ara sıra" (3), "Genellikle" (4), "Her zaman" (5) şeklinde derecelendirilmektedir. Derecelendirme sınır değerleri "Hiç" (1,00- 1,80), "Nadiren" (1,81 - 2,60), "Ara sıra" (2,61 - 3,40), "Genellikle" (3,41 - 4,20), "Her zaman" (4,21 - 5,00) olarak alınmıştır. Ölçeğin boyutları incelendiğinde "Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı" değerleri  $\alpha = 0,70$  ile  $\alpha = 0,87$  arasında olduğu, ölçek genelinde ise  $\alpha = 0,92$  olduğu tespit edilmiştir (Aydın, 2012). Stratejik liderlik ölçeğinin toplam "Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı"  $\alpha = 0,92$  değeri, güvenilirlik standartlarında yüksek bir seviyededir (Özdamar, 2002). Bu araştırmada stratejik liderlik ölçeği için hesaplanan "Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı" ölçek toplam

puanında ( $\alpha = .92$ ), ölçeğin birinci faktörü için (Dönüşümsel  $\alpha = .85$ ), ikinci faktörü için (Yönetimsel  $\alpha = .66$ ), üçüncü faktör için (Etik  $\alpha = .88$ ) ve dördüncü faktör için (Politik  $\alpha = .80$ ) olarak tespit edilmiştir.

### 2.3.2. Örgütsel İmaj Ölçeği

Gürbüz (2008) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulları İmajı Ölçeği” 7 boyut ve toplam 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tarzda hazırlanmış olup, “Hiç katılmıyorum” (1), “Biraz katılıyorum” (2), “Orta düzeyde katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4), “Tamamen katılıyorum” (5) şeklinde derecelendirilmektedir. Derecelendirme sınır değerleri “Hiç katılmıyorum” (1,00- 1,79 çok düşük), “Biraz katılıyorum” (1,80 – 2,59 düşük) , “Orta düzeyde katılıyorum” (2,60 – 3,39 orta), “Katılıyorum” (3,40 – 4,19 yüksek), “Tamamen katılıyorum” (4,20 – 5,00 çok yüksek) olarak alınmıştır (Gürbüz, 2008). Ölçeğin boyutları incelendiğinde “Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı” değerleri  $\alpha = 0,80$  ile  $\alpha = 0,94$  arasında olduğu, ölçek genelinde ise  $\alpha = 0,88$  olduğu tespit edilmiştir (Gürbüz, 2008). Örgütsel imaj ölçeğinin toplam “Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı”  $\alpha = 0,88$  değeri, güvenilirlik standartlarında yüksek bir seviyede olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2002). Bu çalışmada örgütsel imaj ölçeği için hesaplanan “Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı” ölçek toplam puanında ( $\alpha = .95$ ), ölçeğin birinci faktörü için (Hizmet Kalitesi  $\alpha = .78$ ), ikinci faktörü için (Yönetim Kalitesi  $\alpha = .81$ ), üçüncü faktör için (Finansal Sağlamlık  $\alpha = .62$ ) ve dördüncü faktör için (Çalışma Ortamı  $\alpha = .82$ ), beşinci faktör için (toplumsal Sorumluluk  $\alpha = .72$ ), altıncı faktör için (Duygusal Çekicilik  $\alpha = .88$ ), yedinci faktör için (Kurumsal Etik  $\alpha = .81$ ) olarak tespit edilmiştir.

### 2.3.3. Veri Toplama süreci

Araştırmada kullanılan ölçekleri geliştiren araştırmacılardan ölçeklerinin kullanım izinleri alınmıştır. Araştırmanın etik onayı Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nden, araştırma izni ise Bolu Valiliği ve Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır. Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından izin verilen okulda görev yapan toplam 355 öğretmene ölçeğin çevrimiçi ve basılmış hali ulaştırılarak uygulama başlatılmıştır. 10 Mart 2022 ile 08 Nisan 2022 tarihleri arasında belirli periyotlarda hatırlatmalar ve ziyaretler yapılarak uygulama tamamlanmıştır.

### 2.4. Verilerin analizi

Araştırma verileri kontrol edildikten sonra verilerin çözümlenebilmesi için SPSS for Windows 20 analiz programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde hangi testlerin uygulanacağı belirlenmesi için veri dağılımının normalliği çarpıklık-basıklık (Skewness-Kurtosis) katsayıları aracılığıyla incelenmiştir. İnceleme sonucunda stratejik liderlik ölçeği ve dört boyutunun çarpıklık-basıklık katsayılarının  $+0,256$  ile  $-6,348$  arasında, örgütsel imaj ölçeği ve yedi boyutunun çarpıklık-basıklık katsayılarının ise  $+4,698$  ile  $-6,064$  arasında olduğu saptanmıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda çarpıklık-basıklık katsayılarının  $(+1.5)$  ile  $(-1.5)$  arasında olmaması verilerin normal dağılmadığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Normal dağılım olmaması nedeniyle araştırmada parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

### 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 29.11.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/434

### 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel imaj algıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır.

#### 3.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderlik Davranışları Algıları

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları algılarına ait bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Öğretmenlerin okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri*

Ölçek ve Boyutları	N	X̄	SS
Dönüşümsel Uygulamalar	300	4,29	0,54
Yönetimsel Uygulamalar	300	4,14	0,52
Etik Uygulamalar	300	4,50	0,48
Politik Uygulamalar	300	4,05	0,63
Stratejik Liderlik Ölçeği	300	4,25	0,46

Not: "Hiç" (1,00 - 1,80), "Nadiren" (1,81 - 2,60), "Ara sıra" (2,61 - 3,40), "Genellikle" (3,41 - 4,20), "Her zaman" (4,21 - 5,00)

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranış algıları, stratejik liderlik ölçeği toplam puanında ( $\bar{x}=4.25$ ), dönüşümsel uygulamalar boyutunda ( $\bar{x}=4.29$ ), etik uygulamalar boyutunda ( $\bar{x}=4.50$ ) "Her zaman", yönetimsel uygulamalar boyutunda ( $\bar{x}=4.14$ ) ve politik uygulamalar boyutunda ( $\bar{x}=4.05$ ) "Genellikle" olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları algıları en yüksek etik uygulamalar ( $\bar{x}=4.50$ ) boyutunda, en düşük politik uygulamalar boyutunda ( $\bar{x}=4.05$ ) olduğu görülmektedir.

#### 3.2. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarına ait bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri*

Ölçek ve Boyutları	N	X̄	SS
Hizmet Kalitesi	300	4,21	0,50
Yönetim Kalitesi	300	4,24	0,58
Finansal Sağlık	300	3,91	0,69
Çalışma Ortamı	300	4,24	0,56
Toplumsal Sorumluluk	300	4,22	0,60
Duygusal Çekicilik	300	4,22	0,51
Kurumsal Etik	300	4,39	0,54
Örgütsel İmaj Ölçeği	300	4,12	0,47

Not: (1,00 - 1,79 çok düşük), (1,80 - 2,59 düşük), (2,60 - 3,39 orta), (3,40 - 4,19 yüksek), (4,20 - 5,00 çok yüksek)

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel imaj algıları, örgütsel imaj ölçeği toplam puanında ( $\bar{x}=4.12$ ) ve finansal sağlık boyutunda ( $\bar{x}=3.91$ ) "yüksek", hizmet kalitesi boyutu ( $\bar{x}=4.21$ ), yönetim kalitesi boyutu ( $\bar{x}=4.24$ ), çalışma ortamı boyutu ( $\bar{x}=4.24$ ), toplumsal sorumluluk boyutu ( $\bar{x}=4.22$ ), duygusal çekicilik boyutu ( $\bar{x}=4.22$ ) ve kurumsal etik boyutunda ( $\bar{x}=4.39$ ) "çok yüksek" olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının en yüksek kurumsal etik ( $\bar{x}=4.39$ ) boyutunda, en düşük finansal sağlık ( $\bar{x}=3.91$ ) boyutunda olduğu görülmektedir.

### 3.3. Okul Yöneticilerin Stratejik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Okul yöneticilerin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imaj algıları arasındaki ilişkinin saptanması için yapılan “Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı” bulguları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Okul yöneticilerin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imaj algıları arasındaki ilişkilere yönelik “Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı” sonuçları*

		Öİ Ölçeği ve Boyutları							
		HK	YK	FS	ÇO	TS	DÇ	KE	Öİ
<b>Dönüşümsel Uygulamalar</b>	r	,548**	,666**	,405**	,566**	,584**	,581**	,595**	,646**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<b>Yönetimsel Uygulamalar</b>	r	,463**	,472**	,389**	,443**	,469**	,450**	,365**	,503**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<b>Etik Uygulamalar</b>	r	,504**	,641**	,329**	,560**	,523**	,548**	,634**	,601**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<b>Politik Uygulamalar</b>	r	,448**	,587**	,377**	,537**	,521**	,488**	,460**	,561**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<b>Stratejik Liderlik</b>	r	,560**	,693**	,433**	,615**	,615**	,600**	,607**	,674**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

\*\*p<0.01 Not. HK: Hizmet Kalitesi; YK: Yönetim Kalitesi; FS: Finansal Sağlamlık, ÇO: Çalışma Ortamı; DÇ: Duygusal Çekicilik; KE: Kurumsal Etik; Öİ: Örgütsel İmaj. Mutlak değer korelasyon katsayısı: 0.71-1.00 yüksek; 0.70-0.31 orta; 0.30-0.00 düşük düzeyde bir ilişkiyi işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 4 incelendiğinde Stratejik liderlik ölçeği ile örgütsel imaj ölçeğinin hizmet kalitesi boyutu arasında (r=,560; p<0.01) pozitif yönlü orta düzeyde ilişki, yönetim kalitesi boyutu arasında (r=,693; p<0.01) pozitif yönlü orta düzeyde ilişki, finansal sağlamlık boyutu arasında (r=,433; p<0.01) pozitif yönlü orta düzeyde ilişki, çalışma ortamı boyutu arasında (r=,615; p<0.01) pozitif yönlü orta düzeyde ilişki, toplumsal sorumluluk boyutu arasında (r=,615; p<0.01) pozitif yönlü orta düzeyde ilişki, duygusal çekicilik boyutu arasında (r=,600; p<0.01) pozitif yönlü orta düzeyde ilişki, kurumsal etik boyutu arasında (r=,607; p<0.01) pozitif yönlü orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Stratejik liderlik ile örgütsel imaj arasında (r=,674; p<0.01) pozitif yönlü ve yüksek değerlerin alt sınırına yakın orta düzeyde ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre, okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imaj algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranış algısı yükseldikçe örgütsel imaj algılarını da yükselteceği şeklinde ifade edilebilir.

## 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

### 4.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderlik Davranış Algılarına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, okul yöneticileri stratejik liderlik davranışlarını ölçek genelinde “her zaman” yerine getirmektedirler. Stratejik liderlik ölçeğinin boyutları incelendiğinde etik uygulamalar ve dönüşümsel uygulamalar boyutlarında “her zaman”, yönetimsel uygulamalar ve politik uygulamalar boyutlarında “genellikle” yerine getirmektedirler.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışlarını ölçek genelinde “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Ölçek alt boyutlar açısından; etik uygulamaları ve dönüşümsel uygulamaları “her zaman”, yönetimsel uygulamalar ve politik uygulamaları “genellikle” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Ölçek boyutlarında en yüksek algı etik uygulamalar, en düşük algı ise politik uygulamalar boyutunda olduğu belirlenmiştir. Stratejik liderlik ile ilgili yapılan araştırmalardan, Çakmak (2018), Uçar (2017) ve Şişik’in (2015) araştırma sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Örgütlerin karşılaştıkları problemlerde öncelik durumuna ve problem çözümüne ulaşmanın en iyi yoluna karar verme yönetsel liderlerce gerçekleştirilirken Uğurluoğlu (2009), örgütün mevcut durumuna yönelik değişim ve gelişim kararları dönüşümcü liderlerce gerçekleştirilmektedir (Pisapia, 2006). Şişik’in (2015) yaptığı araştırmada yönetimsel uygulamalar ve dönüşümsel uygulamalar boyutu birbiri ile eşit “yüksek fakat geliştirilebilir düzey” olarak belirlenmişken, Coşkun (2017) tarafından yapılan araştırmada ise yönetimsel uygulamalar ve dönüşümsel uygulamalar boyutu “ara sıra” olarak belirlenmiştir. Düzey olarak birbirine yakın olan bu değerlendirmelerdeki küçük sapmaların nedeni, okul yöneticisinin yeterlilik seviyelerinden kaynaklanabileceği gibi örgütlerin mevcut durum ve ihtiyaçlarından da kaynaklanabilir.

Eğitim örgütlerinde gösterilecek stratejik yönetim faaliyetleri uzun vadede örgütün devamlılığına ve örgütün daha etkili olmasına yol açabilir. Bu stratejik yönetim faaliyetlerini gerçekleştirecek stratejik liderler gerekmektedir (Güçlü, 2003). Stratejik liderlik davranışlarını örgütlerinde gösterebilen okul yöneticileri, belirledikleri amaçlar doğrultusunda strateji odaklı okulları oluşturabilirler. Karşılaştıkları farklı durumlarda tercih edilecek uygun strateji, başarıyı getirebilir. Okullarda elde edilecek başarılar hem iç hem de dış paydaşları olumlu yönde etkileyebilir. Sonuç olarak, örgütlerinin mevcut imaj algısını olumlu yönde dönüştürmek isteyen okul yöneticileri, stratejik yönetim faaliyetlerine daha da önem vererek, stratejik lider olmalıdırlar.

#### **4.2. Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algılarına Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre örgütsel imaj algısı ölçek genelinde “yüksek” düzeydedir. Örgütsel imaj ölçeğinin boyutları incelendiğinde hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik ve kurumsal etik alt boyutlarında örgütsel imaj algılarının “çok yüksek” düzeyde olarak belirlenirken, finansal sağlık boyutu algılarının “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu sonuç öğretmenlerin örgütsel imajı önemli gördüğünü göstermektedir. Nitekim olumlu imaja sahip bir örgütte görev yapan öğretmenlerin başarısı ve örgütlerine olan bağlılıkları da aynı yönde etkilenecektir.

Araştırmanın boyutları incelendiğinde kurumsal etik boyutunun en yüksek, finansal sağlık boyutunun ise en düşük algı düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Örgütsel imaj ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, Zengin (2019), Karaoğlu (2019), Öztürk (2019) ve Akman (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da aynı şekilde, kurumsal etik boyutunun en yüksek, finansal sağlık boyutunun ise en düşük algı düzeyinde olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Bu dört araştırmanın sonucu, bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Araştırmalar, etik kavramının öğretmenler için değerli olduğunu göstermektedir. Örgütsel imaja önem veren ve olumlu yönde değişmesini isteyen okul yöneticileri, örgütün tüm faaliyetlerinde etik davranışlar sergilemelidirler. Öğretmenlerin örgütleri ile ilgili finansal sağlık algısının en düşük düzeyde olması, resmi temel eğitim okullarındaki maddi engellerden kaynaklandığı söylenebilir

Zengin (2019), Karaoğlu (2019), Öztürk (2019) ve Akman (2017) ve Akbulut (2015) tarafından yapılan örgütsel imaj araştırmaları incelendiğinde, beş araştırmacının da bu araştırmada elde edilen sonuç ile aynı şekilde öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının ölçek genelinde “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaştıkları belirlenmiştir. Elde edilen ve literatür ile desteklenen bu sonuç, öğretmenlerin örgütsel imaja verdikleri önem ve değeri göstermektedir.



Markwick ve Fill'e (1997) göre, örgütün meydana getirdiği hizmetlerin yanında geliştirdiği ticari stratejiler, faaliyetler, çevre ile iletişim ve duyarlılık, toplumsal sorumlulukların toplamı örgütsel imajı meydana getirmektedir. Bu sonuçlara göre, örgütlerinde olumlu imaj oluşturmak ve bu imajın devamını sağlamak isteyen okul yöneticileri, örgütün iç ve dış görünümü ile ilgili tüm faaliyetlerde kaliteye ve etik değerlere önem vermeli ayrıca tüm paydaşları yönetim uygulamalarına dahil etmelidirler.

### 4.3. Okul Yöneticilerin Stratejik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre stratejik liderlik ölçeği toplam puanı ile örgütsel imaj ölçeği toplam puanı arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, okul yöneticilerinin sergilediği stratejik liderlik davranışları yükseldikçe, öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının da aynı yönde yükseleceğini göstermektedir.

Stratejik liderlik ölçeği toplamı ile örgütsel imaj ölçeğinin tüm boyutları arasındaki orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı ilişki düzeyi en yüksek olan boyut yönetim kalitesi, en düşük olan ise finansal sağlamlık boyutudur. Bu sonuç stratejik liderlik algısının en fazla yönetim kalitesini en az finansal sağlamlığı etkilediğini göstermektedir.

Örgütsel imaj ölçeği toplamı ile stratejik liderlik ölçeğinin tüm boyutları arasındaki orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı ilişki düzeyi en yüksek olan boyut dönüşümsel uygulamalar, en düşük olan ise yönetsel uygulamalar boyutudur. Bu sonuç örgütsel imaj algısının en fazla dönüşümsel uygulamalar boyutu ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ülgen ve Mirze'ye (2004) göre stratejik liderlerin geleceğe yön verme ve örgütlerini yönlendirme yetenekleri, diğer yeteneklerine göre daha önemlidir.

Stratejik liderlik ölçek geneli ve tüm boyutları ile örgütsel imaj ölçek geneli ve tüm boyutları arasındaki ilişki, elde edilen bulgulara göre incelendiğinde, anlamlılık düzeyi en yüksek olan ilişki stratejik liderlik ölçek geneli ile örgütsel imaj ölçeğinin yönetim kalitesi boyutu arasında, anlamlılık düzeyi en düşük olan ilişki stratejik liderlik ölçeğinin etik uygulamalar boyutu ile örgütsel imaj ölçeğinin finansal sağlamlık boyutu arasındadır. Bu sonuç okul yöneticilerinin göstereceği stratejik liderlik davranışlarının örgütsel imajı ve özellikle örgütün yönetim kalitesi algısını etkilediğini göstermektedir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde hem stratejik liderlik hem de örgütsel imaj ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Ancak bu iki konunun birbiri ile olan ilişkisinin yapıldığı bir araştırmaya literatürde rastlanmamıştır. Stratejik liderlik ve örgütsel imaj ile ilgili farklı değişkenlerle yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçların bazıları şu şekildedir:

- Stratejik liderlik davranışları ile örgütsel sessizlik arasında negatif yönlü (Güçlü vd., 2017), örgüt sağlığı arasında pozitif yönlü (Köse, 2018), örgütsel özdeşleşme arasında pozitif yönlü, örgütten ayrılma isteği ile negatif yönlü (Güllüce vd., 2019), örgütsel performans arasında pozitif yönlü (Bağcı & Kaymakçı, 2021), örgütsel iletişim arasında pozitif yönlü (Çetinkaya & Akkoca, 2021) ve örgütsel vatandaşlık arasında pozitif yönlü (Atakök, 2022) bir ilişki vardır.
- Örgütsel imaj ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü (Şanlı, 2014), iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönlü (Akbulut, 2015), örgütsel çekicilik arasında pozitif yönlü (Akman, 2017), örgütsel kimlik arasında pozitif yönlü (Karaoğlu, 2019), okul güvenliği arasında pozitif yönlü (Zengin, 2019), işe tutkun düzeyi arasında pozitif yönlü (Öztürk, 2019) bir ilişki vardır.

Yapılan bu araştırmalarda örgüt yapısı ve çalışması ile ilgili olumlu görülecek değişkenlerle stratejik liderlik arasında pozitif bir ilişki olduğu genellemesi yapılabilir. Nitekim bu araştırmada da okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imaj algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranış algısı arttıkça öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının da artacağı söylenebilir. Örgütlerinin örgütsel imajını

korumak ve daha iyi hale dönüşümünü sağlamak isteyen okul yöneticileri, tüm paydaşlar ile beraber stratejik liderliğin gerekliliği olan yönetim davranışlarına önem vermelidirler.

## 5. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları kapsamında, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

### 5.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1- Bu araştırma yalnızca Bolu ili Merkez ilçede bulunan öğretmenlerin görüşlerini kapsamaktadır. Farklı şehirlerde yapılacak araştırma sonuçları karşılaştırılarak örneklem gruplandırılabilir.
- 2- Araştırmanın kapsamının arttırılması için tüm okul kademelerinde gerçekleştirilebilir.
- 3- Hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanıldığı karma yöntemler kullanılarak kapsam ve geçerlilik arttırılabilir.

### 5.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- 1- Uygulamaya doğrudan yansıyan yönetsel ve politik uygulama davranışlarının okul yöneticilerince daha etkin ve verimli gerçekleştirilmesi sağlanabilir.
- 2- Örgütsel imaj algısının pozitif yönde daha da arttırılması için okul yöneticilerince finansal durumu iyileştirecek projeler üretilmeli ve kaynaklar sağlanmalıdır.
- 3- Okul yöneticilerinin, tüm uygulamalarda etik kavramını merkeze almaları, şeffaf ve hesap verilebilir etkinliklere ağırlık vermeleri sağlanabilir.

## Kaynakça/Reference

- Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında göre yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumunu düzeyi arasındaki ilişki* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akman, Y. (2017). *Örgütsel çekicilik, örgütsel imaj ve örgütsel sadakat arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Alves, H., Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 73-85. doi: 10.1108/09513541011013060
- Argon, T. (2004). İlköğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik ve Yöneticilik Özelliklerine İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(7), 81- 98.
- Atakök, F. (2022). *Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderlik Yeterlilikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Aydın, M. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bağcı, E. & Kaymakçı, T. (2021). Stratejik Yönetim Uygulamalarının Çalışan Memnuniyeti Üzerinden Örgüt Performansına Etkileri: İstanbul'da Lise ve Orta Okul Eğitimi Veren Özel Kurumlar Üzerine Bir Araştırma. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(4) 2021, 2335-2354. doi: 10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.21.10.1657
- Boal K. (2007). Strategic leadership, organizational learning and network ties. In R. Hooijberg, G. James, J. Hunt J, J. Antonakis, L. Nancy (Eds.), *Being There Even When You Are Not: Leading Through Strategy, Structures, and Systems*, 4, 69-86.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Coşkun, Ö. (2017). *Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakmak, Y.E. (2018). *Kurumsal imajın çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Ardahan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetinkaya, F. F. & Akkoca, Y. (2021). Stratejik Liderlik İle Örgütsel Çeviklik Arasındaki İlişkide Örgütsel İletişimin Aracı Rolü . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (1) , 66-84 . DOI: 10.30798/makuiibf.790072
- Davies, B (2006). Leading and Strategically Focused School. *University of Lausanne: Educaiton System and The Cahallenge of Improving Results*.
- Duman, Ş. (2012). *İlköğretim okullarında kurumsal imaj ve imaj yönetimi* [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göğüş, Ç. (2014). *Gaziantep İlindeki Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Özelliklerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Gray, E. R. , Balmer, J. M. T. (1998). Managing corporate image and corporate reputation. *Long Range Planning*, 31 (5), 695- 702
- Güçlü, N. (2003). *Stratejik yönetim*. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,23, 61-85.

- Güçlü, N. , Çoban, Ö. & Atasay, R. (2017). Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderlik Özellikleri ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46 (215) , 167-191 .
- Güllüce,A. Kaygın,E. Zengin,Y.,Sağbaş, M. & Karabal,C. (2019). Stratejik Liderlik Anlayışının Örgütsel Özdeşleşme Ve İşten Ayrılma Niyeti İle İlişkisi: İstanbul İli Örneği. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 05 (07) , 30-47 .
- Gürbüz, S. (2008). *Yönetici, öğretmen ve velilere göre Ankara ili özel ve kamu ilköğretim okullarının kurumsal imajı* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karaoğlu, B. (2019). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel Kimlik Örgütsel İmaj Algılarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi* [Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Köse, A. A. (2018). *Özel Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışları ile Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Massey, J.E. (2015). *A theory of organizational image management, 47th IIER International Conference, 7-12*
- Nguyen, N. & LeBlanc, G. (2001). Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *International Journal of Educational Management*, 15(6), 303-311.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistik veri analizi* (4. Baskı). Kaan Kitapevi
- Öztürk, Z. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları ile İşe Tutkunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Pisapia, J. (2006). *Mastering change in a globalizing world: New directions in leadership. Education Policy Studies Series No. 61*, The Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong.
- Pisapia, J. (2009). *The Strategic leader: New tactics for a globalizing world*. Charlotte, NC: IAP, Information Age Publishing.
- Şanlı, Ö. (2004). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimlik, örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi* [Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişik, K. Ş. (2015). *Öğretmen Perspektifinden Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Allyn and Bacon.
- Uçar, A. (2017). *Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Stratejik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Uğurluoğlu, Ö., Çelik, Y. (2009). Örgütlerde stratejik liderlik ve özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12 (2), 121-156
- Ülgen, H. S., & Mirze, K. (2004). *İşletmelerde stratejik yönetim* (2.Basım). Literatür Yayınları.
- Zengin, M. (2019). *Ortaöğretimde Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Okul Güvenliği ve Örgütsel İmaj Arasındaki İlişki* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Zorlu, N. (2000). *Etkili kurumsal imajda halkla ilişkiler* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

In today's world, the competitive environment and competition types of organisations are changing in parallel with globalisation. Within this change, the image of organisations is important and image reflects the organisation positively or negatively. Image in organisations refers to the efforts of stakeholders to create the desired image, to ensure its continuity and to recreate the image when necessary (Massey, 2015). Educational organisations have also become institutions that compete with each other. Naturally, the managers who manage and direct the organisations are in a position to directly affect the image in educational organisations. Modern management styles are effective for the formation of the desired positive image in educational organisations and strategic leadership is one of them. Managers of educational organisations, in other words, school principals, should adopt strategic management styles and should lead their organisations to multidimensional thinking through strategic behaviours (Pisapia, 2009). Investigating the relationship between the concepts of image and strategic leadership, which have many common features, can provide positive results for organisations.

### 2. METHOD

In the 2021-2022 academic year, a total of 1325 permanent teachers working in public primary and secondary schools in central district of Bolu province constitute the study population. The sample of the study consists of 355 teachers determined by convenience sampling method. In the study, "Strategic Leadership Scale" developed by John Pisapia (2009) and "Primary School Image Scale" developed by Gürbüz (2008) were used. As a result of the examination of the data, non-normal distribution was determined and non-parametric tests were applied in the research.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the results of the research, it was determined that teachers' perceptions of school administrators' strategic leadership behaviours were at the level of "always". When the researches on strategic leadership were examined, it was found that similar results were obtained (Çakmak, 2018; Uçar, 2017; Şişik, 2015). According to the results of the research, it was determined that teachers' perceptions of organisational image were at the "high" level. When similar studies on organisational image were examined, it was found that teachers' perceptions of organisational image were high (Akbulut, 2015; Akman, 2017; Karaoğlu, 2019; Öztürk, 2019; Zengin, 2019). These results support the results of the research.

As a result of the analysis conducted to determine the relationship between school administrators' strategic leadership behaviours and teachers' perceptions of organisational image, it was found that there was a positive relationship between the two concepts at a medium level close to the lower limit of the high value. This situation can be expressed as the higher the perception of strategic leadership behaviours of school administrators, the higher the perception of organisational image. The highest relationship between strategic leadership and the "Management Quality" dimension of the organisational image scale, and the highest relationship between organisational image and the "Transformational Practices" dimension of the strategic leadership scale.

While there are many studies on both strategic leadership and organisational image, there is no research examining the relationship between the two subjects in the national and international literature. The results obtained in the results of strategic leadership and organisational image researches conducted according to different variables are as follows:

- There is a negative relationship between strategic leadership behaviours and organisational silence (Güçlü et al., 2017), a positive relationship between organisational health (Köse, 2018), a positive relationship between organisational identification (Güllüce et al., 2019), a positive relationship between

organisational performance (Bağcı & Kaymakçı, 2021), a positive relationship between organisational communication (Çetinkaya & Akkoca, 2021) and a positive relationship between organisational citizenship (Atakök, 2022).

- There is a positive relationship between organisational image and organisational commitment (Şanlı, 2014), a positive relationship between job satisfaction levels (Akbulut, 2015), a positive relationship between organisational attractiveness (Akman, 2017), a positive relationship between organisational identity (Karaoğlu, 2019), a positive relationship between school safety (Zengin, 2019), and a positive relationship between the level of passion for work (Öztürk, 2019).

Based on the results of this research, it can be generalised that there is a positive relationship between strategic leadership and the variables that are thought to positively affect the organisational structure and organisational work. In this study, it was concluded that there is a positive relationship between school administrators' strategic leadership behaviours and teachers' perceptions of organisational image. School administrators who want to protect organisational image and ensure its change and transformation should give importance to strategic leadership and strategic practices.



## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 29.11.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/434

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşla bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



# Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2023, 23(4), – 1921-1950 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1314759>

## Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve Türkiye’de Demokratik Gelişimin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansıması

The Progressive Republican Party and the Reflection of Democratic Development In Turkey  
On Social Studies Textbooks

Fatma ÖNAL SOLMUŞ<sup>1</sup>, Cemal AVCI<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 14.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 30.11.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Cumhuriyet tarihinin kurulmuş ilk bağımsız muhalefet partisi olan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, iyi niyetlenmiş bir oluşumun başarısıyla zihle sonuçlandırılmış bir göstergesi olarak tarihte yerini almıştır. Partinin kurulmasının Türkiye Tarihi açısından önemli olması'nun nedeni partiyi kuranların Millî Mücadele’de Mustafa Kemal Paşa ile silah arkadaşlığı yapmış ve yakın arkadaşları olan Kazım Karabekir, Rauf Orbay, Ali Fuat Cebesoy gibi isimlerin olmasıdır. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası’nın, Halk Fırkası ile inkılapların gerçekleştirme yöntemi, laikliğin uygulanışı ve ekonomi alanlarında görüşleri örtüşmemiştir. Halk Fırkası’nın uyguladığı devletçilik politikalarından uzaklaşıp batı tipi liberalizm savunan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, aynı zamanda demokratikleşme yolunda yapılmış ve yapılacak olan inkılaplara da yöntem konusunda muhalefet oluşturmaktadır. Bu muhalefetin oluşma zeminini Saltanatın kaldırılması, Cumhuriyet’in ilanı gibi ses getiren olaylar neden olmuş olsa da asıl ses getiren olay Halifeliğin kaldırılması olmuştur çünkü laik toplum düzeni gerçekleştirmek amacıyla yapılan inkılaplar, ümmet bilincinden kopmamış toplumda tepkilere neden olmuştur. Bu gelişmeler sonunda kimi kesimlerin etnik, kimi kesimlerin dini olarak nitelendirdiği Şeyh Sait İsyanı’na partinin destek verdiği gerekçe gösterilerek Takriri Sükün Kanunu ile parti kapatılmıştır. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, günümüzde oluşmuş demokratik düzenin zeminini hazırlayan bir girişim olması sebebiyle Sosyal Bilgiler - İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında işleniş şekli olarak incelenmeye değer bir konudur. Bu çalışmada, Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası’nın Türk Siyasal hayatındaki yeri ve önemi üzerinde durulmuş ve ilgili konunun Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ele alınış şekli incelenmiştir. Araştırmalar sonucunda 4. ve 6. Sınıf ders kitaplarında demokratikleşme, cumhuriyetçilik, siyasi parti kurma şeklinde asıl konuya bir zemin oluşturma ve hazır bulunuşluğu artırma şeklinde bilgiler yer alırken yaş ve sınıf düzeyi arttıkça ders kitaplarında konunun ele alınış boyutu derinleşmiş ve her demokratik adımın her zaman olumlu sonuçlar doğurmadığı görülmüş bu doğrultuda bakış açısı geliştirilmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, Siyasal muhalefet, Sosyal Bilgiler ders kitapları

&

**Abstract:** The first independent opposition party in the history of the Republic, the Progressive Republican Party, has taken its place in history as an indicator of the failure of a well-intentioned formation. The reason why the establishment of the party is important for the history of Turkey is that the founders of the party were Kazım Karabekir, Rauf Orbay, Ali Fuat Cebesoy, who had been comrades-in-arms and close friends with Mustafa Kemal Pasha during the National Struggle. The views of the Progressive Republican Party did not coincide with the People’s Party on the method of realization of the reforms, the implementation of secularism and the economy. The Progressive Republican Party, which moved away from the statist policies implemented by the People’s Party and advocated Western-type liberalism, also opposed the reforms that had been made and would be made on the road to democratization in terms of method. Although the grounds for the formation of this opposition were caused by events such as the abolition of the Sultanate and the proclamation of the Republic, the main event that made a sound was the abolition of the Caliphate, because the reforms made in order to realize a secular social order caused reactions in the society that could not break away from the ummah consciousness. . At the end of these developments, the party was shut down with the Takriri Silence Law on the grounds that the party had supported the Sheikh Sait Rebellion, which was characterized as ethnic by some and religious by others. Since the Progressive Republican Party was an initiative that prepared the ground for today’s democratic order, it is a subject worth examining in terms of the way it is covered in Social Studies - History of Revolution and Kemalism textbooks. In this study, the place and importance of the Progressive Republican Party in Turkish political life was emphasized and the way the related subject was handled in Social Studies textbooks was analyzed. As a result of the research, while the 4th, 5th and 6th grade textbooks contain information in the form of democratization, republicanism, forming a political party in the form of creating a basis for the main subject and increasing readiness, as the age and grade level increased, the dimension of the subject in the textbooks deepened and it was seen that every democratic step did not always have positive results and it was tried to develop a perspective in this direction.

**Key words:** Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, Political Opposition, Social Studies Textbook

**Atf/Cite as:** Önal Solmuş, F. & Avcı, C. (2023). Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansıması, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (4), 1921- 1950- [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1314759](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1314759)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Fatma ÖNAL SOLMUŞ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, onalfatma93@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-9200-6243>

<sup>2</sup> Prof. Dr. Cemal AVCI, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, avci\_c@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7357-0790>

## 1. GİRİŞ

19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde gerçekleşen toplumsal, sosyal, iktisadi gelişmeler incelendiğinde yapılan faaliyet ve kurumların işlevleri, Cumhuriyet'in oluşmasına giden yolda birer basamak olmuştur. Eşitlik ve beraberinde düşünülen yönetime katılma arzusu ve ilkesinin, Sened-i İttifak'tan başlayarak, Tanzimat ve Islahat Fermanları ile ortamı hazırlanmış olan Kanun-i Esasi'ye kolaylık sağladığı ve ardından Cumhuriyet olgusuna ortam yarattığı söylenebilir. Osmanlı Devleti 19.yy'da, her alanda değişim göstererek çeşitli fermanlar ve gelişmeler yaşamıştır. Yaşanılan bu değişim rüzgarının temelinde Batıcılık ve Osmanlılık fikir akımları vardır (Koçak, 2019, s. 208).

Egemenliğin kaynağını halktan alan yönetim biçimi olan demokrasinin Osmanlı Devleti'nde gelişmeye başlaması, Rusçuk Ayanı Alemdar Mustafa Paşa'nın padişahın yetki alarak Anadolu ve Rumeli derebeyleri ile 1808'de imzaladığı Sened-i İttifak ile olmuştur. Sened-i İttifak, çok kısa yürürlükte kalmasına rağmen padişahın yetkilerine sınır getirmesi sebebiyle hukuk devleti olma sürecinde önemli bir adım oluşturmuştur.

Devletin çağın şartlarına ayak uyduramayıp gerisinde kalması, askeri ve siyasi alanda devam eden başarısızlıklar Osmanlı Devleti'nin yenilmez bir devlet olduğu düşüncesini değiştirmiştir. Devlet üyeleri içinde bulunulan buhranı toparlamak için Tanzimat Fermanı'nı ilan etme kararı almıştır. Yenileşme tarihinin önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilen Tanzimat Dönemi, 1839-1876 yıllarının genel adıdır. Tanzimat Fermanı'yla güvence altına alınacağı vaat edilen hakların dini ve etnik bir ayrıma tabi tutulmadan bütün tebaaya yönelik olması Osmanlılık fikrinin bir göstergesidir, diyebiliriz. Böylece bütün vatandaşların devlete olan bağlılıklarının artırılması hedeflenmiştir. Bu durum doğrultusunda azınlıkların bağımsızlık isteklerinden vazgeçmesi ve Avrupalı devletlerin kışkırtmalarının son bulması amaçlanmıştır.

18 Şubat 1856'da özellikle Müslüman olmayan halkın haklarını korumak ve artırmak düşüncesiyle Islahat Fermanı kabul edilmiştir. Bu fermanın kabul edilmesinde yabancı devletlerin uzun yıllar süren baskıları ve çabaları etken olmuştur ve Bâb-ı Ali'nin kabul etmek zorunda kaldığı bir program olarak tarihte yerini almıştır. Osmanlı İmparatorluğu Paris Konferansı öncesi bu Fermanı kendiliğinden ilân ettiğini dünyaya açıklamakla hükümlerini yalnızca şekil yönünden kurtarmıştır, çünkü Hıristiyan tebaasının refahını düşünmek ve bu hususta gereken kararları almak Avrupalı büyük devletlerin eline geçmiştir. Islahat fermanını kendilerine gerekçe göstererek Osmanlı'nın içişleri ve yaşanılan iç olaylarına daha çok karışan büyük devletler, çeşitli girişimlerde bulunmuş ve sonuçlar da almıştır. Birleşen Eflak ve Boğdan ile Sırbistan'a verilen çeşitli imtiyazları artırılması önemli örneklerdendir (Bülbül, 1989, s. 178).

Islahat Fermanı dış müdahalelerin ürünü olması dolayısıyla, içeriğinde evrensel ilkeler dikkat çekmektedir. Tanzimat Fermanı'ndan daha ileri bir adımı ifade etmesinin en önemli sebeplerinden biri bu olmuştur. Islahat Fermanı bu evrensel ilkeleri ile Kanun-i Esasi'ye de bir bakıma zemin oluşturmuştur. Ferman, hukuk başta olmak üzere çeşitli alanlarda bütün Osmanlı çatisında yaşayanların, birbiri arasında fark gözetmeyerek eşit olduklarını ve bu eşitliği sağlaması beklenen toplumsal bir düzen oluşturucu belgedir (Gümüş, 2018, s. 236).

Osmanlı yönetimi, Tanzimat ve Islahat Fermanları ile onayladıkları hakları ve beraberinde gelen yükümlülükleri unutup keyfi yönetim olarak adlandırılan sürece doğru sürüklenmiştir. Avrupa tarzına göre yetişmiş ve ilerde adı Genç Osmanlılar olacak olan bazı aydın kesim bu mutlakiyetçi yönetime tepki göstermeye başlamıştır. Amaçları dönemin keyfi tutumlarına karşı Kanun-i Esasi'yi yürürlüğe tekrar koyup, yönetime meşrutiyet anlayışını getirmek olmuştur. Bu niyetlerle oluşmuş grupta Agah Efendi, Ziya Paşa, Namık Kemal, Ali Suavi, Şinasi gibi isimler bulunuyordu (Burak, 2003, s. 292).

1870'lere gelindiğinde Osmanlı Devleti ekonomisi gündün güne kötüleşmiş, siyasi yapı da gittikçe bozulmaya başlamıştır. Osmanlı Devleti'ne karşı batılı devletler, müdahalelerde bulunmuş aynı zamanda ayaklanan gayrimüslimlere de kendi devletlerini kurmaları için teşvik etmiş, çıkardıkları isyanlara karşı

destek vermişlerdir. Bu durumlar karşısında Osmanlı Devleti’ni kurtarmak için meşrutiyet rejiminin benimsenmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır.

II. Abdülhamit tahta çıktığında Balkanlarda ayaklanmalar başlamış ve Rusya Osmanlı İmparatorluğu’na bir diplomatik nota vermiştir. Bu döneme denk gelen bir diğer olay ise Avrupalı Devletlerin İstanbul’da toplanan konferansta Balkan sorunlarına çözüm arayışı olmuştur. 23 Aralık 1876’da II. Abdülhamit, Kanuni Esasi’yi ilan etmiştir (Yamaç, 2014, s. 66). Meşrutiyet’in ilanı ülkede sevinçle karşılanmış olmasına rağmen, bu sevinç kısa sürmüştür. Meclis-i Mebusan’ın kapatılmasından sonra Jön Türkler özellikle yurt dışında etkin bir muhalefet hareketi başlatmışlar ve 23 Temmuz 1908’de Meşrutî idareyi ikinci defa kurmayı başarmışlardır.

Siyasal partilerin kendilerini göstermeye başladığı en belirgin dönem olarak II. Meşrutiyet dönemini örnek verilebilir. Osmanlı Demokrat Fırkası, Fedakâran-ı Millet, Islahat-ı Esasiye-i Osmaniye Fırkası, İttihad-ı Muhammed’i Fırkası, Osmanlı Sosyalist Fırkası, Ahali Fırkası bu dönemde kurulmuş olan partilerdir. 1899’da oluşan bir diğer parti, Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti’dir. Cemiyeti oluşturan kesim sivil ve askeri mekteplilerdendir. 1907 yılına gelindiğinde cemiyet, Osmanlı Hürriyet Cemiyeti ile birlik kararı almış ve İttihat ve Terakki Cemiyeti olarak isim değiştirmiştir (Tunaya, 1988, s. 3).

İttihat ve Terakki Fırkası’na muhalif olan dönemin en güçlü partisi, Hürriyet ve İtilaf Fırkası olmuştur. Engelleme çabaları doğrultusunda muhalif olan bütün kesimi etrafında toplamıştır. Yapılacak olan 1912 seçimleri de tarihe Sopalı seçimler olarak geçmiştir. Seçimler İttihat ve Terakki Fırkası ile Hürriyet ve İtilaf Fırkası arasında yarışa neden olmuş ve iki fırka da seçim yarışını kazanmak için çabalamışlardır. Hürriyet ve İtilaf Fırkası, Mahmut Şevket Paşa suikastı ardından kapatılmış veya dağılmıştır (Al, 2006, s. 95). Millî mücadele süreci başlarken Mustafa Kemal Atatürk, birçok çalışmaların baş kahramanı olmuştur. Bunlardan bazıları: Erzurum ve Sivas Kongrelerini düzenleyip Milli direniş sürecini başlatmış ve aynı zamanda başkanlığını da yapmış olması örnek verilebilir (Ekici, 2017, s. 352).

Mücadelenin Sivas’tan yürütülmesinin beklenen başarıyı sağlayamayacağı düşüncesiyle milli bir grup ile İstanbul’da Meclis-i Mebusan’da çalışmalar yürütülmek istenmiştir. Bu girişim birçok yönden başarı göstererek Misak-ı Milli’nin kabulü sağlanmıştır. Mustafa Kemal’in, Meclisi Mebusan’ a karışacaklarına ve özgür karar almaya imkân verilemeyeceğine dair görüşleri doğru da çıkmış ve İstanbul, İtilaf Devletleri tarafından işgal edilmiş ve Meclis-i Mebusan dağıtılmıştır. Mustafa Kemal, bunun üzerine başka bir planı devreye sokarak Ankara’da milli olan bir meclis açılması yoluna gitmiş ve bunun için çalışmalar yapmıştır (Turan, 2012, s. 74).

“Büyük Millet Meclisi’nin açılması ile Mondros’tan itibaren devam eden siyasi boşluk doldurulmuş ve yeni bir devlet kurulmuştur. Kurulan mecliste zaman içinde gruplaşmalar meydana gelmiştir. Bu gruplaşmalardan bazıları şunlardır: Enver Paşa ile ilişki içinde olan milletvekillerin oluşturduğu İttihatçılar, sosyalistlerin oluşturduğu Yeşil ordu, milliyetçilerin oluşturduğu İstiklâl Grubu, Halk Zümresi, Tesanüt Grubu ve Islahat Grubu. Grup sayısının fazla oluşunun meclis çalışmalarını aksatacağını düşünen Mustafa Kemal Paşa, yakın arkadaşlarıyla beraber Müdafaa-i Hukuk Grubu’nu kurmuş ve sürece hâkim olmuştur. Bu grup daha sonra Halk Partisi’ne dönüşecektir (Kapucu, 2021, s. 21). 1920 seçimleri sonrasında I. TBMM’deki üyelerin tamamı Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti (ARMHC) temsilcisi kabul edilmiştir. Müdafaa-i Hukuk grubu (ARMHC) asıl grup olan I. Grup olarak nitelendirilmiştir. Birinci Grup’un kurulmasından bir süre sonra ikinci grup oluşturulmuştur. Bunlar arasındaki isimler şöyledir: Erzurum milletvekili Hüseyin Avni (Ulaş), Vasıf (Karakol), Süleyman Necati (Güneri), Mehmet Besim (Fazlıoğlu), Salahattin (Köseoğlu), Emin (Geveci) ve Rıfat (Çalık) beyler gibi (Güvercin,2007, s. 15). “Birinci grup genellikle "devrimci" olarak anılmakta, İkinci Grup ise "muhafazakâr" olarak değerlendirilmektedir. Başlangıçta Birinci Gruba dahil olup sonraları ikinci Grup'a geçmiş olan Ali Fuat (Cebesoy), İkinci Grup’un Meclis reisinin diktatörlüğe doğru gittiğinden şüphelenenler tarafından

kurulmuş olduğunu belirtmektedir. Birinci Grup üyesi olan Rauf (Orbay) Bey'de, muhalefetin, devlet ve hükümet işlerinin Meclis denetiminden çıkarak tek elden yürütülmeye doğru gittiği yönünde oluşan kanaatlerden doğduğunu belirtmiştir" (Uzun, 2004, s. 10).

"Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın prototipi olarak gördüğümüz İkinci Grup üyelerinin bu yapılanma içinde yer alma nedenlerini dört ana başlıkta toplamak mümkündür: 1) Saltanatçı-Hilafetçi,2) Mustafa Kemal Paşa'nın gittikçe artan otoritesinden, onun bir diktatör olacağı endişesine kapılıp şahsına muhalif olanlar,3) İttihat ve Terakki Partisini yeniden ihya etmek isteyen müfrit İttihatçılar,4) Birinci Grup'a alınmamaktan kırılganlık duyan milletvekilleri ile Birinci Grup içinde rahatsız olup ayrılanlar" (Güvercin, 2007, s. 16). Mustafa Kemal Paşa, 8 Nisan 1923'te de 1.grup üyelerinin oluşturduğu Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'nin (A-RMHC) dönüşüme uğrayarak Halk Fırkası adıyla kurulacağını açıklamıştır. Partinin ilkelerini "Dokuz Umde" bildirisi ile yayınlanmıştır. Aynı yılın 9 Eylül'ünde partinin tüzüğü kabul görmüş ve parti genel başkanı 11 Eylül'de Mustafa Kemal Paşa olmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti tarihinin ilk siyasal partisi Cumhuriyet Halk Fırkası (Partisi) olmuştur. Önemli bir devrimi gerçekleştirmiş olması, uzun bir süre tek parti iktidarlığını yaşaması, bir sonraki kurulmuş olan ilk muhalefet partisi olarak ortaya çıkmış Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ile sonraki yıllarda kurulmuş olan Serbest Cumhuriyet Fırkası ile doğrudan ve dolaylı ilişkilerinden dolayı Türk Tarihi'nin siyasi şekillenmesinde önemli rol oynamıştır (Uzun, 2010, s. 234).

Alanyazın incelendiğinde, Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve beraberinde ortaya çıkan demokratik gelişmeler hakkında çeşitli makale ve tezler yazılmış olmasına karşın bu konunun Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ele alınış şekli boyutunda bir boşluk olduğu sonucuna varılmış ve bu çalışmada "Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası Bağlamında Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında demokratik gelişmeler nelerdir?" "Bu gelişmeler Sosyal Bilgiler ile İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında nasıl ele alınmıştır?" sorularına yanıt aranmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda bu alanda bir boşluğun doldurulmasıyla alanyazına incelenen konu doğrultusunda yeni bir bakış açısı kazandırılmıştır.

## 2.YÖNTEM

### 2.1.Araştırmanın Yöntemi

Yapılan bu araştırma da nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, durum ve algıların doğal ortamda gerçek ve bütüncül açılarla ortaya konulması için nitel bir sürecin izlendiği araştırma yöntemidir. Doküman incelemesi, gözlem ve görüşme gibi bilgi toplama yöntemlerinden yararlanır (Yıldırım, 1999, s. 10).

### 2.1.Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmada veri toplama kaynağı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanan bilimsel bir araştırma yöntemidir (Özkan, 2019, s. 5).

Araştırmanın çalışma evreni ve ilgili dokümanlar Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca onaylanan ilköğretim 4.5.6.7.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı ile 8.sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarından oluşmaktadır.

## 3.BULGULAR

### TERAKKİPERVER CUMHURİYET FIRKASI

Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, birbirinden farklı nedenlerle Cumhuriyet döneminin en ses getiren partilerinden olmuştur. Kurucu liderler kadrosu, Millî Mücadele'de Mustafa Kemal Paşa ile aynı amaçlar için çalışmış ve çabalamış kişilerden oluşmaktadır. Aynı zamanda dönemin ilk muhalefet partisi olmuştur. Partinin kurulacağına dair haberler 1924 Ekim'inde yayılmaya başlamıştır. "17 Kasım 1924 tarihinde Kazım Karabekir başkanlığında örgütlenen Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası kurucuları, Halk Fırkası'nın içinden istifa eden bazı milletvekillerinden meydana gelmiştir." (Güray, 2020, s. 412).



Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası’nın kurulmasında iki önemli faktör dönemin siyasi düşüncesi ve tarihinin idraki konusunda bizlere önemli fikirler sunar. Birincisi, Cumhuriyet Halk Fırkası’nın diktatörlüğe doğru yöneldiği düşüncesinin oluşması ve bunun önüne geçilmesinin bir muhalefet olgusu ile gerçekleşebileceğinin düşünülmesi olmuştur. Millî Mücadele döneminde de Büyük Millet Meclisi görüş ayrılıkları yaşamış, gruplara ayrılmış ve ikiye bölünmüştü fakat mücadele ruhu ve birlik beraberlik düşüncesi noktasında tüm oluşumlar demokratik yollardan ayrılmayarak bağımsızlık noktasında birleşerek çaba göstermişlerdir. Partinin bir diğer önemli amacı ise, bağımsızlık savaşının kazanılıp inkılapların sırası geldiğinde, milletin tarihi sürekliliğini ve benliğini yaralamadan inkılapları gerçekleştirmeyi sağlamaktır. Özetlemek gerekirse Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, ilerlemeyi ana amaç edinmekle beraber bu ilerlemeyi halkın ihtiyacına, çıkarlarına, çağın gereklerine ve adalet ilkelerine göre olmasını istiyordu (Karpaz, 2012, s. 148).

Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası çeşitli akımların kaynağını oluşturdu. Partinin içinde demokrasi taraftarları olduğu gibi şahsi kin ve rekabet duygusunda olanlar da vardı. Demokrasi taraftarları serbest seçim doğrultusunda hür bir meclis istemiştir (Avcı, 2013, s. 98). Dönemin ihtilal ve inkılap düşmanı tüm kesimler, Mustafa Kemal Paşa ve partisine muhalif olacak Terakkiperver oluşumunun içine doğrudan ya da dolaylı olarak girmişlerdir. “Behçet Cemal, Terakkiperver Cumhuriyet Partisi içindeki grupları şöyle sıralıyor:

- a) İnkılâbın gerçekleştirilmesinde tatbik edilecek usuller bakımından muhalif olanlar (Rauf Orbay ve arkadaşları),
- b) İnkılâbın, eski İttihat ve Terakki Fırkası' nı ihya suretiyle yürütülmesini isteyenler (İsmail Canbolat Bey ve arkadaşları),
- c) Cumhuriyet'e muhalif olup meşruti bir saltanat taraftarı olanlar (Lütfi Fikri Bey ve arkadaşları)
- d) Muhalefet partisini, Kürt istiklalini temin için basamak yapmaya çalışanlar (Seyit Abdülkadir ve Kürt Teali Cemiyeti
- e) Muhalefeti sırf şahsi nüfuz ve kudretlerini devam ettirebilmek için körükleyenler. (Şark Vilayetlerindeki Derebeyleri, Şeyhler vs.)” (Avcı, 2013, s. 98).

Millî Mücadele zamanında beraber hareket eden aydınlar arasında, ülke kurtulduktan ve Lozan Antlaşması’nın imzalanmasından sonra görüş ayrılıkları kendini göstermeye başlamıştı. Yaşanan görüş farklılıkları, Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Grubu mensupları arasında olmuştu. Özellikle birçok köklü inkılaplar olan Saltanatın kaldırılması, Lozan Antlaşması’nın imzalanması ve Cumhuriyet’in ilan edilmesi Mustafa Kemal Paşa ile eski mücadele arkadaşlarının aralarının açılmasına yol açmıştı (Öztoprak, 2023, s. 1).

Bu inkılapların ardından gelen Hilafetin Kaldırılması sonrası yaşanan meclis içindeki muhalefet sürecinde kamuoyu, muhalif bir parti kurma düşüncesini destekler bir güç hissetmiştir. Lider isimler arasında uzun süredir farklı görüşlerin ortaya çıktığı görülmekteydi ve bu görüş ayrılıkları hilafetin kaldırılması sürecinde iyice belirginleşmişti. Hatta Mustafa Kemal Paşa, Musul meselesinin netleştiği sıralarda kendisine karşı “Paşalar Komplosu” kurulmuş olabileceğini ileri sürmüştü (Ünal, 2015, s. 115).

### **Silah Arkadaşlığından Siyasi Ayrışmaya**

Anadolu’ya Mustafa Kemal Paşa’yla veya önceden gitmiş kişiler olan Kazım Karabekir, Ali Fuat ve Refet Paşalar ile Eski Başbakan olan Rauf Bey ve Eski Bakan Dr. Adnan Bey gittikçe arka plana itildikleri düşüncelerine kapıldılar. Millî Mücadele çalışmalarına daha sonraları katılıp ön plana çıkan isimler de mevcuttur. Bunlar; Recep Peker, İsmet İnönü, Kılıç Ali, Yunus Nadi Abalıoğlu, Ali Çetinkaya’dır (Yüceer, 2002).



Cumhuriyetin ilan edilmesi ve ilerleyen süreçte Halifeliğin kaldırılması, Kurtuluş Savaşı'nı birlikte yürüten kadronun, fikir çatışmaları yaşamasının gözle görülür dereceye ulaştığını gün yüzüne çıkarmıştır. Kadronun bir yanı inkılapçı, köklü değişiklikleri savunan ve uygulamak isteyen başta Mustafa Kemal Paşa, İsmet İnönü, Fethi Bey gibi isimler varken kadronun diğer yanında daha geleneksel, değişimler yapılacaksa dahi zamana yayılarak acele edilmeden yapılmasını düşünen Kazım Karabekir, Rauf Orbay, Ali Fuat Paşa, Refet Bele gibi Millî Mücadelenin kilit isimleri vardı.

Bu süreçte Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın oluşumunu hızlandıran bir olay yaşanmıştır. Bu olay Ekim 1924'te Menteşe Vekili olan Esat Bey'in İmar-İskân ve Mübadele Mebusluğu yapan Refet Bey'e verdiği soru önergesidir. Bu soru önergesinde Yunanistan'dan Türkiye'ye mübadele yıllarında zorunlu olarak göç ettirilenler ile muhacirlerin ülkeye yerleştirilmesi esnasında yapılan yanlışlar içermektedir. Soru önergesi daha sonra gensoruya dönüşmüştür. Bu süreçte Kazım ve Ali Fuat Paşalar askeri görevlerinden istifa edip meclise katılmışlardır. 8 Kasım 1924'te oylama yapılmış ve İsmet Paşa Hükümeti 148 oy ile çoğunluğun güvenoyunu almıştır. Bu süreçten sonra Halk Fırkası'ndan istifalar başlamıştır. İstifa edenlerin sayısı başta 10 iken zamanla sayıları artmış ve 29'a kadar ulaşmıştır. İstifa edenler arasındaki bazı isimler Dr. Adnan Adıvar, Rauf Orbay, Refet Bele, Feridun Fikri Düşünsel gibi kişilerdir. İstifa edip bir arada toplanan bu bağımsız milletvekilleri 17 Kasım 1924 tarihinde Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nı kurdular (Uyar, 2011, s. 116).

Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası kurucu kadrolarından Rauf Orbay'ın muhalif gruba geçme düşüncesinin altında yatan nedenler ve gelişen süreci incelediğimizde şu ayrışmalar ortaya çıkmaktadır.

Lozan'a gidecek heyetin belirlenmeye çalışıldığı sırada Halk Fırkası içerisinde çıkan özellikle Rauf Orbay ve İsmet İnönü arasında yaşanan ikilem, görüşmeler süresince İsmet İnönü ve Rauf Orbay taraftarları haline dönüşmüş, Halk Fırkası içerisinde de bölünmenin kıvılcıkları ortaya çıkmıştır. İsmet Paşa başarılı bir isimdir ve hem askeri hem de diplomatik alanda hızlı yükselişi İkinci Adam oluncaya dek sürecektir. "Rauf Orbay ise özellikle Lozan Heyeti seçimlerinde yaşanan bu ihtilafla birlikte bu yükselişin kendisinin ve silah arkadaşlarının önüne geçmek olarak görmüştür" (Kızılok, 2021, s. 50). Mustafa Kemal Paşa, Cumhuriyet kurulana dek bu iki ismi dengede tutmaya çalışmıştır ancak İnkılap hareketine başlamadan önce kendi isteklerini itiraz etmeden, kolayca yerine getirecek bir kadro kurma düşüncesiyle de hareket etmiştir. Bu kadro Mustafa Kemal'e karşı rekabetçi duygular beslemez ve verilen talimatları uygun yerine getirirse inkılap süreci pürüzsüz ilerleyecektir. İsmet İnönü bu profile uygun bir adaydır. Rauf Bey ise silah arkadaşıdır fakat inkılapların yapılma hızı ve diğer aşamalarında sorun çıkarması mümkün bir isimdir (Kızılok, 2021, s. 50).

29 Ekim 1923 tarihinde Cumhuriyeti'n ilan edilmesi, Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın kuruluşuna giden yolu ortaya çıkaran bir sebep olmuştur. Millî Mücadele yıllarında Mustafa Kemal Paşa'yla aynı mücadele ruhuyla savaşmış önemli şahsiyetlerin, Cumhuriyet'in ilanına itiraz ettikleri düşünülse de asıl itiraz sebebi ilanın yapılış şekline olmuştur çünkü Cumhuriyet'in ilan edilme zamanı olarak, sorun çıkarabileceği düşünülen Refet, Ali Fuat ve Rauf Paşaların İstanbul'da olduğu zaman seçilmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde aralarında görüş ayrılıklarının derinleştiği anlaşılmaktadır. Mustafa Kemal Paşa çoklu inkılaplara hazırlanıyor ve topyekûn bir kalkınma planlıyordu Rauf Bey ise yapılan inkılapların yavaş yavaş gerçekleşmesinden yanaydı. Ona göre aceleye gerek yoktu (Ekincikli, 2012, s. 154). Bu sebeplerden ötürü Rauf Orbay, Cumhuriyet'in ilan ediliş zamanının doğru olmadığını, aceleye getirildiğini düşünmüş ve en çok itirazda bulunan kişi olmuştur. Rauf Bey Cumhuriyetçi olduğunu ama o durumda içerisinde bulunan Cumhuriyet'in tam demokrasiyi karşılamadığını ima etmiştir (Güvercin, 2007, s. 31).

Kasım 1923'te kamuoyunu meşgul eden ve görüş ayrılıklarını keskinleştiren en önemli olay Halife'nin istifa edeceği konusu olmuştur. 22 Kasım günü ortaya çıkan bir tartışmada Şevket Süreyya Aydemir düşüncelerini açıklarken Mustafa Kemal Paşa ve İsmet Paşa'nın bir meydan savaşı içinde olduğunu, Rauf Orbay'ın yıllardır siyasetin içinde deneyimler kazandığını ve mizacı olarak da kapalı ve çekingen bir yapıda olduğunu söylemiştir. Bu yapısının farkına varmış muhafazakâr kesim, kendilerine lider olabileceğini düşünmüşlerdir (Aydemir, 2005, s. 283-284). Cumhuriyet'in ilan ediliş şekli ve sürecinde olduğu gibi Rauf Orbay, Halifeliğin Kaldırılmasını değil kaldırılma şeklini eleştirmiştir.

Kazım Karabekir, Rauf Bey ile arkadaşlarını destekler nitelikte açıklamalarda bulunup Cumhuriyet’ten yana olduğunu fakat kişisel yönetime karşı olduğu söylemiştir. Bu nedenler sonucunda Mustafa Kemal Paşa’yla tamamen zıt görüşlerde bulunmuştur. Kazım Karabekir ve Refet Bey’in asıl düşüncesi Mustafa Kemal Paşa’nın yanındakilerin çıkar gruplarından oluştuğu ve yanında olması gereken asıl kişilerin kendilerinin olduklarını düşünmeleridir (Güray, 2020, s. 411).

Refet (Bele) Paşa’ya değinecek olursak, Refet Paşa, 82 yıllık ömrü boyunca Türk Milleti için çalışan, Osmanlı’nın son dönemlerine tanık olan bununla beraber yeni bir Türk Devleti’nin kurulması aşamasında Millî Mücadele’ye katkı sağlayan bir komutandır. Aynı zamanda Atatürk’ün yakın silah arkadaşısıdır (Kaya, 2013, s. 52). Refet Paşa başkentin İstanbul olmasının daha uygun olabileceğini düşünmekteydi. Ekonomide liberalliği savunur, siyasette var olmanın devamlılığını sağlayan şeylerin nezaket, ahlak, prensip sahibi olmak görüşündeydi. Cumhurbaşkanı herhangi bir partiye üye olmasın, ordu siyasete karışmasın gibi birçok görüşleri sonucunda Bele’nin yoluna Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ile devam edeceğini bizlere göstermekteydi (Özdemir, 1992, s. 140).

Mustafa Kemal Paşa ile Ali Fuat Paşa arasında çıkan ilk fikir ayrılığının Gediz Muharebesi’nin yarattığı olumsuz sonuçlar olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar arasında Ali Fuat Paşa’nın Batı Cephesi komutanlığı görevine son verilerek kendisini Moskova Büyükelçisi olarak görevlendirilmesinin yaratmış olduğu durum görülse de şahsi dostluklarını bozacak ve dengeyi sarsacak şekilde bir sorun teşkil etmemiştir (Güvercin, 2007, s. 34). Lozan Konferansı’nın imzalanmasının ardından İsmet Paşa diplomasi zaferi kazanan bir devlet adamı edasıyla yurda dönerken Ali Fuat Cebesoy ile Mustafa Kemal arasında geçen bir konuşma, Lozan’dan sonra yürütülecek siyaseti belirtecek derin anlamlar içermekteydi. O konuşma da Ali Fuat Paşa Mustafa Kemal’e apturlarının (havariler) kim olacağını sormuş, Mustafa Kemal’de apturlarının olmadığını, memlekete ve millete hizmet edenlerin apturlarının olacağını söylemesi paşalar arasında bundan sonraki yaşanacak rekabetin de sinyallerini vermektedir (Babaoğlu, 2012, s. 89).

### **İttihat ve Terakki’yi Tekrar Canlandırmak Umudunda Olanlar**

Mondros Mütarekesi’nin ardından bir kongre düzenlenmiş ve başkanlığını Sadrazam Talat Paşa yapmıştır. Talat Paşa’nın kongrede konuşmasının içeriği savaş sürecinde yapılan yanlışlıkların değerlendirilmesi şeklinde olmuştur. Yapılan bu değerlendirmede ortaya iki görüş atılmıştır. Bunlardan biri İttihat ve Terakki’nin tamamen kapatılması diğeri ise fırkanın daha modern ve teşkilatının yenilenmesi şeklinde olmuştur. Bu görüşler sonucunda yapılan oylamada 9 red, 4 çekimser ve 35 onay ortaya çıkmış ve böylelikle İttihat ve Terakki Fırkası kapatılma sürecine gidip yerine kurulan fırkanın ismi Teceddüt olmuştur. Fırka kapatıldıktan sonra devlet üyelerinin çoğunluğu yurt dışına gitmiş bazıları Tefik Paşa hükümeti tarafından tutuklatılmıştır. Parti ile bağlantılı olan her kurum kapatılmıştır. İlerleyen süreçte Damat Ferit Paşa’nın çabalarıyla Teceddüt Fırkası da kapatılmıştır (Aydın, 2016, s. 304).

Millî Mücadele’nin başarılı olmasında çabalar gösteren kadroda İttihat ve Terakki üyeleri de bulunuyordu ve bunlardan bir kısmı Mustafa Kemal Paşa’yla birlikte hareket ediyor bir kısmı ise Mustafa Kemal Paşa’nın karşı tarafında yer alıyordu. Böylelikle iki gruba ayrılan arkadaşlar arasında fikir çatışması gün geçtikçe çoğalmaya başlamıştır. Bu sıralarda Müdafaa-i Hukuk Cemiyet’i Halk Fırkası’na dönüşmüştür (Aydın, 2016, s. 305).

Mustafa Kemal Paşa çeşitli yurt gezilerine çıkmaya başlamıştır ve çıktığı yurt gezisi sırasında İttihatçıların önde gelen isimlerinden Kara Kemal ile İzmit’te görüşmüştür. Bu görüşmenin amacı İttihatçıların başlanılan yeni dönemde tavırlarının ne yönde olacağıdır. Kara Kemal kendisinin milli mücadele sürecinde destek vereceğini söylemiştir. İTC’den geride kalanlarında fikrini öğrenmek maksadıyla Kara Kemal, İTC’nin kongrelerinden birini Cavit Bey’in evinde toplama kararı almıştır. Yapılan toplantının basına sızmasıyla İTC mensupları halkın yoğun eleştirilerine maruz kalmışlardır. Daha sonra Mustafa Kemal

arkadaşlarının da fikrini aldıktan sonra seçimlerde İTC'nin yardımına ihtiyaçlarının olmadığını bundan sonraki süreçte de bir şeye karışmamalarını istemiştir (Babaoğlu, 2012, s. 78).

İttihatçılar, kendi partilerini canlandırmayı düşünmüş ve çalışmalar planlamıştır fakat arkadaşlarının çoğu partiye katılım göstermemiştir. Cavit, Kara Kemal, İsmail Canbolat ve Dr. Nazım gibi Kara Çete olarak nitelendirilen isimler arasında 20'ye yakın milletvekili, Halk Fırkası'ndan seçilip milletvekili olmuştur. Bunlar dışında Mustafa Kemal Paşa iktidarının artık diktatörlüğe sürüklendiğini düşüncesi ve bu durumdan korktuklarını belirtip Kazım Karabekir ve diğer paşaların izinden gidenler de İttihat ve Terakki'yi canlandırmak isteyenler için kolay bir av olarak görülüyordu (Avcı, 2010, s. 94).

### **Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın Kuruluşu**

17 Kasım 1924'te kurulması beklenen fırka hazırlık döneminden sonra resmen kurulmuştur. Parti daha ilk günlerden Cumhuriyet karşıtı ve gerici olmadığını belirtmek maksadıyla parti ismine "Cumhuriyet" eklemesi yapmayı da unutmamıştır (Yeşil, 2022, s. 123).

Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ile meclis dışında kalan İkinci Grubun programları birbirine benzerlik göstermesi ve niyetleri itibarıyla ortak bir paydada buluşup İkinci Grubun fırkaya katılması ile süreç ilerlemiştir. "Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın mebus sayısı hakkında farklı rakamlar verilmekle birlikte genel görüş 29 mebusa sahip olduklarıydı" (Müezzinoğlu, 2012, 53). Partinin temellerini atan isimler "Ali Fuat Paşa (Cebesoy) Ankara Milletvekili, Beşim Efendi (Özbek) Mersin Milletvekili, Sabit Efendi (Sağiroğlu) Erzincan Milletvekili, Muhtar Efendi (Çilli) Trabzon Milletvekili. İdare Heyeti: Reis: Kazım Karabekir Paşa, İkinci Reis: Dr. Adnan Bey (Adivar) İstanbul Milletvekili, İkinci Reis: Hüseyin Rauf Bey (Orbay) İstanbul Milletvekili. Umumi Kâtip: Ali Fuat Paşa (Cebesoy)dır" (Tunaya, 1986, s. 606).

Üyelerden birkaçı ise şunlardır: "Rüştü Paşa (Erzurum), İsmail Bey (Canbulat) İstanbul Milletvekili, Sabit Bey (Sağiroğlu) Erzincan Milletvekili, Şükrü Bey İzmit Milletvekili, Muhtar Efendi (Çilli) Trabzon Milletvekili, Halis Turgut Bey Sivas Milletvekili, Necati Bey (Kurtuluş) Bursa Milletvekili, Faik Bey (Günday) Ordu Milletvekilidir" (Tunaya, 1986, s. 606).

### **Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın Programı**

Partinin beyannamesini ve programı belli olduğunda Avrupa'nın batısına benzer bir şekilde liberalliği istedikleri düşünülmüştür. Halk Fırkası'nın milliyetçi ve laik olan durumlarını desteklerken otoriter ve köktenci yönelimlerini eleştirip karşı çıkmışlardır. Devrimci değişim değil evrimci değişimle beraber ademi merkezîyetçilik olgusunu ilke edinmişlerdir (Ekincikli, 2012, s. 161).

Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası program yapısı, Halk Fırkası'nın parti programından ve Teşkilatı Esasiye Kanunu'ndan belli başlı farklılıklar barındırmaktaydı. Bunlar, halkın kesin rızası alınmadan anayasanın hiçbir maddesinin değiştirilmemesi, milletvekili seçimlerinde seçim usulünün yenilenip tek dereceye çekilmesi, halka teşebbüs imkanının genişleterek sağlanması, hiçbir hâkimin kendi rızası dışında memurluktan uzaklaştırılmaması örnek verilebilir. Fırka, muhalefet müdahalesi olmadan yetkilerin tümünün Büyük Millet Meclisi'nin elinde olmasının otoriter yapıyı bir idare olduğunu, bu duruma karşı çıktıklarını ve bu yüzden güçler ayrılığı ilkesini esas almışlardır. Bireysel özgürlüğü üstün ve ilelebet kılma yönünde ilerlemeyi hedeflemişlerdir (Yüceer, 2002, s. 534-546).

Programda da belirtildiği gibi liberalizm, cumhuriyet, demokrasi Fırka'nın temel ilkeleridir. Bir diğer önemli husus da yapılacak inkılapların halka benimsetilerek ve halktan onay alınarak yapılacak olmasıdır. Cumhuriyet Halk Fırkası, Osmanlı tarih ve kültürlerinden kopulduğu derecede yeni bir devlette benlik ve kimlik kazanılacağını düşünürken, Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, bu kültürel ve tarih devamlılığını sağlarken halkın diline, yaşadıkları geleneklere, din tercihlerine dokunmadan ilerlemek istiyordu (Karpaz, 2012, s. 149).

"Fırkanın bazı maddeleri şu şekildedir:

Madde 1: Türkiye Devleti halkın hakimiyetine müstenid bir Cumhuriyettir.

Madde 2: Hürriyetperverlik (Liberalizm), halkın hakimiyeti (Demokrasi) fırkanın mesleki esasıdır.

Madde 3: Kavaninin vaz-ı tedvinine halkın ihtiyacı, menafii, temayülatı, asrın icabatı ve adalet prensipleri hâkim olacaktır.

Madde 4: Umumi hürriyetlere fırka şiddetle taraftardır. Heyet-i içtimaiyemizin ihtiyacat ve temayülatı hakikiyesi ve nizamı ammenin muhafazası endişesi bu hürriyetlere kuyud vaz’ını zaruri kıldığı takdirde ancak Teşkilat-ı Esasiye Kanunu ile bu takyidatın vaz’ına taraftar olacaktır.

Madde 5: Teşkilat-ı Esasiye kanunu milletten vekalet-i sariha alınmadıkça tadil edilemeyecektir.

Madde 6: Fırka efkâr ve itikadat-ı diniyeye hürmetkardır.

Madde 9: Vezaif-i Devlet hadd-i asgariye tenzil edilecektir

Madde 24 Memurinin azl ve nasplarını, nakil ve tebeddüllerini, terakki ve tekaüdlerini keyfi muamelattan masun bulunduracak kavanin vazedilecektir.

Madde 43: Memlekette fabrika ve gemi sahiplerinin şiddetle muhtaç oldukları itibar-ı sinai için hususi bir müessese vücuda getirilecektir” (Güvercin,2007,84/91).

Zürcher’in Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası’nın parti bildiri ve programları konusunda ikileme kaldığı durumlar olmuştur. Bunlardan kişisel dargınlık ya da siyasi programdan hangisinin partinin meydana gelmesine yol açtığı noktasında vardığı karar kişisel uğraş ve çekişmelerin meydana getirdiği olmuştur (Müezzinoğlu ,2012, s. 54).

### **Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının Teşkilatlanması ve Faaliyetleri**

Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası etkinliklerinin büyük bölümü TBMM’de sergilenmiştir. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, TBMM’de gerek kanunlar üzerinde açıklanan görüşlerinde gerek hükümet uygulamalarıyla ilgili konuşmalarında, bütçe görüşmelerindeki tutumlarında yapıcı bir muhalefet fırkası tavrı sergilemiştir. Fırka üyeleri çoğu kez Cumhuriyet Halk Fırkası ile aynı görüşte oy kullanmışlar ve destek vermişlerdir. Fırkanın 1925’te bütçe müzakerelerinde ortaya koyduğu muhalefet dikkat çekmiştir. Öneri şudur: Memleket için iyilik yapılacaksa vergiyi hafifletmekle olmalı. Cumhuriyet döneminde bütçe durumlarına ilişkin eleştirilerde bulunan ilk muhalefet fırkası Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası olmuştur (Kocaman ve Ceylan, 2018, s. 14).

Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası’nın kuruluş yıllarında partiye dair resmi yayın organları yoktur. İstanbul Gazeteleri ile muhalefet gerçeği açığa çıkmıştır. Bunlardan en önemlileri ise Son Telgraf, Vatan, İstiklal ve Tevhid-i Efkâr gazeteleridir (Güray, 2020, s. 414). Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası’nın altı küsur aylık ömrü boyunca izlemiş olduğu politikaları, iki ayrı döneme ayırmak daha doğru olacaktır. TPCF kuruluşunun üzerinden çok geçmeden Meclis içinde sorun çıkmış ve İsmet İnönü’nün sıkıyönetim teklifini kabul etmemişler, anlaşmazlıklar yaşanmıştır. Bunun üzerine İsmet İnönü istifa ederek yerine daha samimi ve ılımlı davranacak olan Ali Fethi Okyar geçmiştir. Böylece ilk dönem, Fethi Beyin (Okyar) Başvekil olduğu 21 Kasım 1924- 3 Mart 1925 tarihleri arasındaki devri kapsamıştır. İkinci dönem ise, İsmet Paşa’nın (İnönü) Başvekil olduğu 3 Mart 1925 – 3 Haziran 1925 tarihleri arasındaki devreyi kapsamıştır. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, İstanbul’da çok etkili olmuş ve ilk ve tek kongresini 1925’te İstanbul’da gerçekleştirmiştir (Tuzcu, 2006, s. 61). İktidar ve muhalefet fırkası arasındaki tartışmalar, parti kurulduktan iki ay sonra Doğuda meydana çıkan Şeyh Sait İsyanının başlaması ve yayılmasının ardından daha da sertleşmiştir.

### **Şeyh Sait İsyanı ve Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası’na Etkileri (13 Şubat/15 Nisan 1925)**

Şeyh Sait, Palu’da 1865 yılında dünyaya gelmiştir. Babası Mahmut Feyzi ve dedesi Şeyh Ali Septi Efendi’dir. Şeyh Ali Septi Efendi Nakşibendi tarikatının lideri konumundadır. Şeyh Sait’te babası ve



dedesinden dinî eğitim almış ve tasavvuf yolu için yetiştirilmişti (Gökçe, 2013, s. 283). Şeyh Sait, geçmiş olan ve zengin bir aile soyundan gelmiştir ve bölgede bulunan Zazalar ile Kürtlerle ilişkileri ileri düzeydedir. İsyanı tertip edecekler de aslında Şeyh Sait'in bu nüfuzundan yararlanmak için isyanın başına geçmesini istiyorlardı. Millî mücadele döneminde Şeyh Eşref Ayaklanması, Düzce Ayaklanmaları, Yozgat Ayaklanmaları gibi birçok isyanlarla uğraşmış ve bastırılmıştır. Daha sonra Cumhuriyetin ilan edildiği dönemde de çeşitli isyanlar çıkmış bu isyanların bazıları hemen bastırılmışken bazıları bir hayli uğraştırmıştır. Çıkan isyanların zamanlaması dış siyasette sorunların yaşandığı döneme denk gelmesiyle de ayrıca düşündürücü olmuştur. Bu döneme denk gelen 1924 yılındaki ayaklanmalardan bazıları Nasturi ve Kürt İsyanlarıdır. Bu sıralarda Türkiye gündemi İngiltere ile sorun olan Musul ile çalkalanmaktadır ve hem Nasturi ve çıkan Kürt İsyanlarında hem de Şeyh Sait İsyanında İngiltere'nin perde arkasında aktif rol oynadığı düşüncesi oluşmuştur.

Doğu Anadolu'da daha önceden çıkmış isyanlar ile Şeyh Sait İsyanını hedefleri, uygulama biçimleri ve ortaya çıkan sonuçları itibariyle ayrı tutmak gerekir. Şeyh Sait İsyanı, Kürdistan Devleti kurmayı amaçlamış bunun yanında yapılan inkılaplardan topyekûn uzaklaşmayı hedeflemiştir. Saltanatın yeniden getirilmesi, uzun yıllar sürmüş olan teokratik düzenin devamı ve halifeliğin yeniden kurulmasını talep etmek bu isyanın basit bir isyan olmayışının göstergesidir (Deniz, 2007, s. 3).

### Şeyh Sait İsyanının Dış Nedenleri

İsyanın başladığı dönemde eş zamanlı olarak Lozan Barış Antlaşması'nın gündemde olduğu ve Türk dış politikasını şekillendirdiği görülmektedir. Lozan ile çözülemeyen Musul Sorunu, Türkiye'nin üzerinde durduğu ve Misak-i Milli hedeflerine uygun hareket etmek istediği için ısrarcı olduğu bir konu olmuştur. Musul yapısı itibariyle Türkiye'ye bağlıdır bu yapıyı ırk, millet, din gibi yönlerde düşünmek gerekirse Türkiye'nin ısrarcı yapısı yadsınamaz bir gerçektir. Bu doğrultuda bir sonuca varmak için komisyon kurulmasını talep eden Türkiye, sonucun aslında lehine olacağını düşünmektedir. Mesele ilerleyen süreçte Milletler Cemiyeti'ne taşınmıştır (Acar, 2019, s. 2937).

19.yydan itibaren İngiltere, sürekli olarak Kürtlerin çoğunlukta olduğu yerlerin peşini bırakmamış, Kürt aşiretleri ile ilişkilerini koparmamıştır. Kendi çıkarları için bölge içerisinde propaganda yaparak halkı galeyana getirerek çalışmalar yürütmüş bunlar için zaman zaman özel ajanlar dahi yetiştirilmiştir (Deniz, 2007, s. 9). Süregelen bir isyan çıkartma çabası Musul sorunu sırasında artmış ve halk oylamasının Türkiye aleyhine olması için çalışmalar yapmıştır. Bölge halkının isyan etmesi İngiltere'nin Musul emellerine ulaşmasının yolunu da halk oylaması yoluyla açacaktır. Bu amaç doğrultusunda Kürt liderler ile siyasi ilişkilerde bulunarak ve bir cemiyet kurmayı hedefliyordu. Bunlar arasından en önemlisi de Kürdistan Teali Cemiyeti idi (Kırmıt ,2015, s. 107).

Çözülmemiş olan Musul Meselesi gündemde iken Şeyh Sait İsyanı'nın ortaya çıkmasının İngiltere'ye birçok faydaları olacaktır. Bunlardan biri Türkler ile Kürtlerin Türkiye'de barış ortamında yaşayamadıkları algısı ülkeye yayılacaktır. İkincisi bu durum fırsat bilinerek kendi iç sorunları ile uğraşan Türkiye, Musul'a direnme gösteremeyecek gibi düşüncelerin olmasıdır (Deniz, 2007, s. 10).

### İç Nedenler

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Osmanlı İmparatorluğu dağılınca Ermeniler, Doğu Anadolu da bir devlet kurmak istemişlerdir ve beraberinde bu durumdan cesaret alan bazı gruplar da bağımsızlık arayışına girmişlerdir. Amaçlarına daha düzenli ulaşmak niyetiyle İstanbul merkezli bir Kürt Teali Cemiyeti kurulmuştur. Daha sonra çeşitli bölgelerde de faaliyetlerini göstererek cemiyet sayılarını arttırmaya çalışmışlardır. Sonraları Kürt Teali Cemiyeti kapanmış ve Miralay Halit, Seyit Abdülkadir, Yusuf Ziya ve Hacı Musa gibi isimler kendi çevrelerinde başka bir örgüt kurmuştur. Daha sonraları Şeyh Sait de örgüte üye olmuştur (Acar, 2019, s. 2940). Örgüt 1924 de ilk kez toplantısını gerçekleştirdi ve ismi Azadi oldu. Kürt ağırlıklı bölgelerde toplu bir ayaklanma yapılmasını hedefledikleri dönemlerde kaldırılan Halifelik Azadi örgütünün din ağırlıklı bir çalışma yürütmesine neden olmuştur (Güvercin, 2007, s. 55). Halifeliğin kaldırılması, Yusuf Ziya ve Cibranlı Halit'in çalışmalarını kolaylaştırmış ve daha da ileriye gidilerek Cumhuriyet'e dahi karşı çıkmak gerektiğini halka anlatmışlardır. Bu anlatılanlar arasında Halifelik

kaldırılınca şeyh, hacı, aşiret üyeleri, ağaların sürgün edileceğine dair bilgiler de yayılmaya çalışılmış ve bu şekilde halkı galeyana getirmek ve isyana destek vermek noktasına ilerletilmeye çalışılmıştır (Acar, 2019, s. 2940).

İsyana katılanları tek bir kalıba sokmak doğru olmayacaktır. İsyanı dini hedeflerin bir aracı olarak kullananlar da olacaktır, Kürtçülük algısını ilmek ilmek işlemek isteyenler de. Şeyh Sait bu noktada ve isyanlar sonucu yakalanıp yargılandığında da verdiği ifadelerde Kürtçülük ile ilgili hiçbir açıklamalarda bulunmamıştır. Sonuç olarak Şeyh Sait İsyanı gerçeğine bakıldığında kimilerinin din elden gidiyor düşüncesiyle hareket ettiğini, kimilerinin ise siyasi amaçlar güttüğü kanısına varmaktayız.

Bölge halkını isyana teşvik eden nedenlerin temeline indiğimizde bunun cehaletten kaynaklandığını düşünmek kaçınılmaz bir son gibidir çünkü kendi lehlerine gerçekleştirilmiş olan Aşar Vergisi’nin kaldırılması niyetini bütünüyle anlamayıp ağaların Cumhuriyet istemiyoruz serzenişlerinin peşinden gitmişlerdir ve isyanı desteklemişlerdir. Bölgedeki Genç ağalar da Cumhuriyet karşıtıydı çünkü karşı oldukları Cumhuriyet Aşar vergisini kaldırmıştı. Köylülerin esir olduğu bu usule son verilmiş, halkın sırtından geçinenlerin şikayetlerini gidermek için, sırtından geçindikleri halktan isyan sürecinde destek beklemeleri ne kadar acizlik ise, bu desteği sağlayacak olan halkın da acizliği gözler önündedir. Halkın acizliğinin asıl nedeni ise okuma yazma bilmeden yapılan inkılapların neden, niçin yapıldığı ayrımını anlayamadan şeyh, ağa, mürit yolunda denilenleri yapmasından kaynaklanmaktaydı.

### **İsyan Süreci ve Takrir-i Sükûn Dönemi**

İsyanın ilk günü 21 Mart 1925 olarak belirlenmiş, İstanbul’da olan Seyyid Abdülkadir ile bağlantı kurulmuştur. Fakat günü belirlenen isyan, hükümet tarafından görevlendirilen istihbaratçının kendisine İngiliz süsü vererek cemiyetin içine girip İstanbul kolunu deşifre etmesiyle isyan planı da deşifre olmuştur. Bu durumu isyanın başarısız olma sebeplerinden biri olarak değerlendirilebilir. İsyanın başarısız oluşuna neden olarak, Nasturi İsyanı sırasında Azadi grubuna ait bazı subayların dağa çıkması ve örgüt içinde çeşitli ihanetlerin oluşu da eklenebilir (Koç, 2013, s. 156).

İsyan hazırlığının öğrenilmesi üzerine planlanandan önce, 13 Şubat 1925’te başlayıp 15 Nisan 1925’e dek süren Şeyh Sait İsyanı, Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde taraftar bulmuştur. Hükümet Muş, Ergani, Dersim, Diyarbakır, Mardin, Urfa, Siverek, Siirt, Bitlis, Van, Hakkâri ve Malatya illeri ile Kiğı ve Hınıs’ta sıkıyönetim ilan etmek zorunda kalmıştır.

İsyan ve yayılım alanları detaylı olarak hazırlanıp planlanmış ve plan doğrultusunda isyan bölgeleri bölümlere ayrılmış ve her bir bölüme isyandan sorumlu komutanlar geçmiştir (Acar,2019, 2942). Kamuoyu bu isyanı basit bir eşkıyalık girişimi olarak nitelendirmiş ve fazla önemsenmemiştir. İsyanı çıkartanların hemen yakalanıp sorunun ortadan hızlıca kalkacağı düşünülmüştür. İsyandan sonra en önemli yapılan icraat eşkıyaların isyanın ne için ortaya çıktığı gerçeğinin halka duyurulmasının geciktirilmesi için Ankara ile iletişim kurulan telgraflar kesilmiştir (Deniz, 2007, s. 32).

İsyan sürecinde hükümetin durumuna bakacak olursak; bir tarafta radikal kanat Recep Peker diğer tarafta Ali Fethi Bey bulunmaktadır ve her ikisinin de isyana bakış açısı farklıdır. Recep Peker, basit bir isyan olarak düşünülmemesi gerektiğini, isyanın hızla yayılabileceğini ve rejimi dahi tehdit edebileceğini düşünmekteydi. Ali Fethi Bey ise bu isyanın klasik eşkıya olaylarından birisi olduğunu ve sıkıyönetim ile her şeyi kontrol altına alabileceğini düşünüyordu. Fakat 1925 Mart’ında Cumhuriyet Halk Fırkası bir toplantı gerçekleştirmiş ve toplantı sonucunda Ali Fethi Bey başkanlıktan çekilmiştir. Yerine görev alan isim ise İsmet İnönü olmuştur (Yeşil, 2022, s. 127).

İsmet İnönü hem isyanı bastırmak hem de ülke genelinde başka isyanlar çıkmasının önüne geçmek amacıyla en hızlı ve en çabuk sonuç vereceğini düşünüp Takrir-i Sükûn Kanunu’nu 4 Mart 1925’te



çıkarmıştır. Bu kanun ile memlekette huzur ve güvenliğin artacağı, eşkıya girişimlerinin yaratmış olduğu isyanların önüne geçileceği düşünülmüştür.

16 Nisan 1925 sabahı Siverekli Şeyh Eyüp Efendi ile Diyarbakırlı Dr. Fuat Bey'in yargılamaları başlamış, Şeyh Sait'in Şeyh Eyüp'e gönderdiği ve isyana katılmasını istediği mektup Şeyh Eyüp aleyhine en büyük delili teşkil etmiş ve Şeyh Eyüp idam cezasına çarptırılmıştır. Dr. Fuat ise Kürt milliyetçiliği yapmakla suçlanmış ve o da idam cezasına çarptırılmıştır. Bu iki karar mahkemece verilen ilk idam kararlarıdır (Gökçe, 2013, s. 286). Şeyh Sait ve arkadaşları da 15 Nisan 1925'te yakalanırlar. Diyarbakır Sinema binasında sorguları başlamıştır.

Şeyh Sait'in son savunması şu şekilde durumu özetlemektedir. "Ben bu hareketin ne önündeyim ne de arkasındayım. Herkes gibi içindeyim. Bin nefis kumanda etmedim. Harbi ne uzaktan ne de yakından görmedim. Aşiretler kendi akıllarıyla hareket ediyorlardı. Kimse kimsenin sözüyle hareket etmiyordu. Benim hizmetim ahaliye zulmetmemek, esirlere iyi muamele etmek, vaaz ve nasihatte bulunmaktı. İyi ahlaklılar zulmetmiyorlardı. Geriye kalanlar da zaten sözümü dinlemiyorlardı. Bizim hadiseye katılmaktan maksadımız din hükümlerinin tatbikini rica yolu ile hükümete arz etmektir. Zannımız buydu. İnşallah kabul buyurulur. Zira onlarda bizim gibi, hatta daha fazla Müslümandırlar. Din ehlidirler. Hatta Teşkilat-ı Esasiye Kanunu içerisinde "Türkiye Cumhuriyeti'nin dini İslam'dır" diye yazılıdır. Din hükümlerinin yerine getirilmesi de yazılıdır. Maksadımız da ancak buydu. Elhamdülillah Türkiye'nin ricali dindardır." (Gökçe, 2013, s. 288).

Davada, dosya incelemesi yapılmasından sonra Şeyh Sait ile 49 kişinin idam kararı verilmiştir. 29 Haziran 1925 sabahında kararların infazına geçilmiştir. Şeyh Sait'in son sözleri "Allah ve din yolunda olacaksın asılmama üzülmem" yönünde olmuştur. Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından seçilen ve meclis adına karar veren İstiklal Mahkemelerinin kararları kesin olduğundan infazlar temyiz süreci yaşanmadan gerçekleştirilmiştir.

#### **Şeyh Sait Ayaklanmasının Sonuçları ve Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın Kapatılması**

Siyasi tarihinin kısa sürmesi ile Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın yapmak istedikleri yarıda kalmıştır. Doğu Anadolu'da partiye destek verenlerin ve ilgilerinin çok oluşu zamanla partinin sonunu getirmiştir. Rejime karşı olanların uğrak noktası Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası olmuştur ve parti, kurulmasının üzerinden henüz 3 ay geçtikten sonra 13 Şubat 1925'te Şeyh Sait İsyanı ile ilişkilendirilmeye başlamıştır (Güray, 2020, s. 416).

Partinin kapatılma gerekçelerinden biri Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın Urfa sorumlusu Fethi Bey'in çıkan isyana destek verdiğinin düşünülmesi olmuş ve partinin kapatılması yolunda sorun teşkil etmiştir. Partinin İstanbul ve Ankara şubelerinde arama çalışmaları başlatılmış ve dini değerlerin siyasete dönüştürüldüğünü düşünen Ankara Hükümeti 3 Haziran 1925'te partinin kapatılması kararını almıştır. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın kapatılmasıyla, niyeti iyi olan bir girişim daha filizlenmeden son bulmuştur. Kazım Karabekir yapılan hiçbir suçlamayı kabul etmeyerek, isyanın daha ilk günlerinde hükümete bildirdiğini fakat hükümetin önemsemediğini söylemiştir. Ankara Hükümeti'nin aslında her şeyi bildiğini fakat partiyi kapatmak için aradığı bahaneyi bulduğunu düşünmüştür (Kırmit, 2015, s. 111).

Yaklaşık bir yıl sonra gerçekleşen İzmir'deki suikast girişimi kapatılan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası liderlerinin de yargılanmasına neden oldu. "Partinin önder kadrosu, Mustafa Kemal'e karşı düzenlenmek istenen İzmir Suikastının yargılamaları sırasında tasfiye edildi. Tutuklanan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası milletvekillerinden 6'sı idam edildi. Kazım Karabekir, Ali Fuat, Refet, Cafer Tayyar (Eğilmez) Paşalar beraat etmekle beraber siyasal yaşamın dışına çıkarıldılar. Yurtdışında bulunan ve giyaben yargılanan Rauf Bey ise, 10 yıl ağır hapis cezasına mahkûm oldu. Refet ve Ali Fuat Paşalar, 1931 sonrasında Mustafa Kemal Paşa'nın izniyle TBMM'ye 'müstakil mebus' olarak girdiler. Kazım Karabekir ve Rauf Bey ise, Mustafa Kemal Paşa'nın ölümünden sonra, İnönü'nün muhaliflerle barışma politikası çerçevesinde TBMM'de yer aldılar." (Uyar, 2011, s. 117).

İktidar tarafından başlangıçta tehlike arz etmeyecek biçimde görünen ve olumlu tepkilerle karşılaşan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, ilerleyen süreçte rejimi tehdit eder hâle gelmiştir. Doğuda yaşanan Şeyh Sait İsyanı ile kapatılan partinin Türk demokrasi tarihi tarihindeki yeri ve önemi oldukça dikkate değerdir. Günümüze kadar gelmiş olan sağ partinin oluşum köklerini buralarda görmek gerekir. Türk sağının kaynağını, Atatürk’ün ölümünden sonra Cumhuriyet Halk Fırkası içinden çıkan milletvekilleri oluşturmaktadır. Türk sağının Adnan Menderes ya da Celal Bayar gibi kilit isimleri Cumhuriyet Halk Fırkası kökeninden gelen milletvekillerdir (Güvercin, 2007, s. 72).

Türkiye Cumhuriyeti tarihinin ilk muhalefet partisi Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası olmuştur. Partiye başlangıçta demokrasinin gerektirdiği olguları göstermesi bağlamında hoşgörü ile yaklaşmıştır. Tek adam, diktatör eleştirilerin de yapılmaması doğrultusunda güzel bir adım olduğu düşünülmüş fakat partinin faaliyetleri bağlamında partinin çalışmaları karşısında Atatürk ve arkadaşları inkılaplar mı yoksa demokrasi mi arasında kalınca önceliğin o şartlarda devrimler olduğunu düşünmüşlerdir. Ülkenin laikliğe demokratik yollarla ulaşamayacağı anlaşılınca devrimlerin tek parti yönetiminde devam edilmesi kararlaştırılmıştır. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası’nın kurulması, kapatılması ve sonrasındaki gelişmeler, Atatürk ve onunla ilerleyen arkadaşlarına bundan sonraki süreçte yapacakları çalışmalar için yol göstermiştir.

### **Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası’nın ve Çok Partili Hayata Geçiş Denemelerinin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansımaları**

Çalışmanın bu kısmında, Cumhuriyet döneminin ilk muhalefet partisi olan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası’nın ve çok partili hayata geçiş denemelerinin ders kitaplarında nasıl yer aldığı araştırılmış, kitaplardan örnek sayfalara yer verilmiştir.

“Sosyal bilgilerin konusu ile ilgili araştırmalarda sosyal bilgilerin eğitim ve öğretimde temel olarak ağırlığı iki yönlü görülür; birincisi “sosyalleşme” diğeri “vatandaşlık” tır. Topluma uyumlu, yetkin, sorumlu, donanımlı, kendini ifade edebilen, değerlere sahip, katılımcı, özgür, nitelikli, kamu yararına bireyler elde edilmesi bu birlikteliğin ürünlerinden sadece birkaçıdır.” (Bektaş, 2019, s. 28). Sosyalleşme boyutu daha detaylı düşünülürse sosyal bilgiler dersi bireylerin sosyalleşmesine ve siyasi varlığına anlam katar. Bu varlığın bir boyutu da siyasal sosyalleşmedir. Bu süreçte birey, yaşadığı toplumun siyasal sistemi ile ilgili fikirleri öğrenip değerlendirme yapar ve bu sürece uyum sağlamaya çalışır. Sosyal Bilgiler dersi içerik olarak çok zengindir bunlara örnekler verilmesi gerekirse; kültürel değerler, vatanseverlik, kanunlara bağlılık, seçme-seçilme, hak, özgürlük, devlet, anayasa, hükümet, otorite, cumhuriyet, anayasa, demokrasi vb. siyasal konu ve kavramlar gibi örnekler çoğaltılabilir. Dersin kapsam olarak siyasal sosyalleşme fonksiyonu oldukça yüksektir (Bektaş, 2019, s. 2). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitapları ile İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları incelendiğinde siyasal sosyalleşme, demokratikleşme ve bağımsızlık yolunda atılmış adımların, muhalefet oluşturmanın gerekliliğinin, özgürlük gibi kavramların etkin vatandaşlık öğrenme alanı içerisinde verildiği görülmüştür.

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelemesinde etkin vatandaşlık öğrenme alanı içerisinde doğrudan çok partili hayata geçiş bağlamında Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ya da muhalefet olgusu verilmemiş olsa da bağımsızlık, özgürlük gibi temalar kazanım olarak işlenmiştir. Çok partili hayat denemesine geçmeden önce bir parti uygulamasına gidilmesi parti uygulaması içinde bağımsız bir devlet ve demokratik koşullar gerekir. Bu koşullar oluşturulduktan sonra ilerleme kaydedilir. Meclis’in açılması ve Cumhuriyet ile demokrasinin gerekliliği ön plana çıkarılmış ve ilerleyen konuları daha iyi kavramanın zeminini oluşturulmuştur. 4. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri ve hazır bulunuşluk seviyeleri göz önüne getirildiğinde soyut konuların somutlaştırılması ve somut kavramlar kullanılması gerekmektedir. Bu doğrultu da bağımsızlık, ulusal egemenlik, onurlu şerefli bir ulus gibi soyut kavramlar kullanılma

içselleştirme ve kavramayı zorlaştırabilir gibi görünse de gelecek yıllardaki benzer konular için birikimli ilerleme ve önkoşul bilgiler oluşturabilir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde,5. sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarından bazıları şunlardır: “Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar” ve “Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir” (MEB, 2019, s. 19). MEB tarafından onaylanmış ders kitapları incelemesinde parti kurmak, muhalefet oluşturmak, çok partili yaşam ile ilgili doğrudan bilgiler yer almamıştır. Bu ünitelerde daha çok kişisel, sosyal, siyasal haklardan ve egemenlik etrafındaki bağımsızlık sembolleri olan bayrak ve marş konularına değinilmiştir. Dolaylı olarak bakıldığında ise haklardan bahsedilirken siyasal katılma hakkına da yer verilmiş olması konu içeriğine uygun bilgiler içermektedir.5.sınıf MEB yayınları sosyal bilgiler ders kitabının 160.sayfasında siyasal katılma hakkı tanımı anayasa maddesindeki şekliyle verilmiştir. Siyasal katılma hakkında parti kurmanın, kurulan partilere üye olmanın ya da partilere oy vermenin bir siyasi gereklilik ve hak olduğunun belirtilmesi öğrencilerde siyasal farkındalık ve siyasal sosyalleşme alanında fayda sağlamaktadır. Bu olgularla beraber milli egemenlik kavramı üzerinde durulması demokratikleşme yolunda halk iradesine gidildiği, cumhuriyet niteliğiyle bütünleştiği görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı 6. sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımları incelendiğinde demokratikleşme, siyasi parti gibi kavramların işlendiği kazanım şu şekildedir: “Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder” ve (MEB, 2019, s. 22). Bu kazanımla ilişkili olarak MEB yayınları 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında medya, referandum, sivil toplum kuruluşu, siyasi parti kavramlarına yer verilmiştir. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurlar olarak; sivil toplum kuruluşları, siyasi parti, medya, kamuoyu tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan siyasi parti kavramını detaylı açıklanmış ve siyasi parti kurmanın öneminden ve gerekliliğinden bahsedilmiştir.7.ve 8. sınıfta detaylı ele alınmış olan muhalefet partilerine temel oluşturması ve siyasal bilinç vurgusu yapılmıştır. Gelecek konularda yerini bulacak olan TBMM ilk siyasi partisi olan Cumhuriyet Halk Fırkası ve ilk muhalefet partisi olan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası konularına geçişte anlam bütünlüğü bakımından kolaylık sağlayabilir ve konuların birikimli ilerlemesi öğrencilerin de konuları daha kolay içselleştirebilmesi bakımından yol gösterebilir.

### 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Konu Nasıl Ele Alınmıştır?

7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde etkin vatandaşlık öğrenme alanında şöyle bir kazanım yer almaktadır: “Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar”. Bu kazanımda TBMM’nin açılması, Cumhuriyet’in ilanı ve çok partili hayata geçiş denemeleri kısaca ele alınır. Bu doğrultuda 7.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarına bakıldığında MEB yayınlarının 2019 yılı 1.baskısında etkin vatandaşlık öğrenme alanı “Yaşayan Demokrasi” ünitesinin “Atatürk ve Demokrasi” konusu içerisinde çok partili hayata geçiş denemeleri sürecinden bahsedilmiştir (Ek-1). Kitabın ilgili bölümünde şu ifadeler yer almaktadır: “Cumhuriyetin İlanından sonra, hükümetin uygulamalarından memnun olmayan bazı milletvekilleri, meclisin tek siyasi partisi Cumhuriyet Halk Fırkası’ndan ayrılarak Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasını kurmuştur. Cumhuriyet Halk Fırkası’na muhalif bir partinin çıkması Mustafa Kemal Atatürk’ü hiç rahatsız etmemiştir çünkü O, demokratik bir düzenin kurulmasını istemiştir.” (MEB, 2019, s. 186).

Partinin kapatılma sürecinden bahsedilirken ise şu ifadeler kullanılmıştır: “Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının programında "Dini inançlara ve fikirlere saygılıyız" maddesinin yer alması inkılapları istemeyenlerin bu parti etrafında toplanmasına neden olmuştur.1925’te Doğu’da çıkan Şeyh Sait Ayaklanması' nda bazı parti üyelerinin rolü olduğu gerekçe gösterilerek 3 Haziran 1925 tarihinde parti kapatılmıştır” (MEB, 2019, s. 186). Bu bağlamda bakıldığında partinin kapatılma sürecinde dini faktörlerin öne sürüldüğü mesajı verilmiştir. Kitabın ilgili bölümünde Atatürk, mecliste birden fazla siyasi parti olmasını neden istemiştir? sorusu sorulmuş ve 186.sayfada Atatürk’ün şu sözü verilerek aslında bu soruya cevap verilmiştir. “Memleket meselelerini tartışmalıyız. Hükümeti denetleme sistemi kurarak medeni ülkelerin parlamentolarına benzemeliyiz”. Burada şu noktaya dikkat çekmeliyiz. Muhalefet olgusu varlığıyla bile bazı tepkilere yol açabilir. İnkılaplara karşı çıkan ve bunlar sonucunda muhalif bir parti

ortaya çıkması sakıncalı gibi gözükse de aslında demokratik ilerlemenin ve ülkelerin parlamento sürecinde olmazsa olmazlarından birisidir.

Serbest Cumhuriyet Fırkası konusundan bahsedilirken kitapta şu şekilde bilgilere yer verilmiştir: “Farklı görüşlerin meclise yansıtılmasının ülke için faydalı olacağını düşünen Mustafa Kemal Atatürk, aynı zamanda yakın arkadaşı Fethi Okyar’a "Bir parti kur, başına geç ve düşüncelerini mecliste savun." demiştir. Mustafa Kemal Atatürk’ün de teşvikiyle çalışmalara başlayan Fethi Okyar, Türkiye Cumhuriyeti’nin ikinci muhalefet partisi olan Serbest Cumhuriyet Fırkası’nı kurmuştur. Serbest Cumhuriyet Fırkasının çalışmaları bir süre sonra farklı bir hal almaya başlamıştır. Bazı kişilerin, halkı inkılaplar aleyhine kışkırtması ile olaylar cumhuriyet karşıtı gösterilere dönüşmüştür. Bu durumdan rahatsız olan Fethi Okyar, kendi isteği ile partisini kapatmıştır” (MEB, 2019, s. 186). Bu bilgiler devamında Atatürk Dönemi’nde başka siyasi parti kurulmadığı ve çok partili yaşama kadar Cumhuriyet Halk Fırkası’ nın ülkeyi tek iktidar sahibi olarak yönettiği vurgulanmıştır.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde MEB yayınlarının 2019 yılı 2.baskısı “etkin vatandaşlık” öğrenme alanı “Atatürk’ten Milletimize Armağan” ünitesinin içerisinde araştırmamızın konusu doğrultusunda belli kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımlardan örnek verecek olursak ilki şudur: “Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.” (MEB, 2018, s. 25). Bu doğrultuda ders kitabında demokratik değerlere ve demokrasi uygulamalarına örnekler verilmiş ve demokrasinin ilkelerinden biri olan çoğulculuk ilkesi şöyle anlatılmıştır. “Demokratik devletlerde aynı fikirlere sahip olan insanlar bir araya gelerek siyasi partiler kurarlar. Birden çok siyasi parti sayesinde farklı siyasi düşünceler kendilerini ifade etme imkânı bulabilir. Farklı seçenekler içerisinde istediği siyasi partiye oy veren insanlar çoğulcu bir demokrasi ortamını yaşatırlar.” (MEB, 2019, s. 192). Buradan anlaşıldığı üzere demokrasinin akıbeti için aynı fikirlere sahip insanlar belli oluşumlar kurarlar. Siyasi parti adını alan bu oluşumların uzun soluklu ve demokratik ilerleyebilmesi için muhalefet olgusunun gerçekleşmesi gerekir.

Araştırmamızla ilgili olan söz konusu diğer kazanımın ise şöyledir: “Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.” (MEB, 2018, s. 25). Bu kazanımın MEB 2.baskısında işleniş doğrultusuna bakacak olursak kitapta şu bilgiler yer almaktadır. “Demokrasinin tam anlamıyla işleyebilmesi için çok partili siyasi yaşama geçilmesi gerekiyordu. Birden çok siyasi partinin olması halkın seçme hakkını kullanması ve hükümetin denetlenebilmesi açısından daha demokratik bir ortam oluşturacaktı. Bu durumu fark eden Atatürk bu konuda çalışmalar yaptırmış ve çok partili yaşama geçiş denemeleri bu şekilde gerçekleşmiştir. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası (17 Kasım 1924) Kazım Karabekir, Ali Fuat Cebesoy, Refet Bele, A. Adnan Adıvar tarafından kurulmuştur. Türkiye’nin doğusunda meydana gelen bir ayaklanmada etkili olduğu gerekçesiyle bu parti kapatılmıştır. Böylece ilk çok partili hayata geçiş denemesi başarısız olmuştur.” (MEB, 2019, s. 205).

Burada Cumhuriyet Tarihi’nin ilk çok partili yaşamına geçiş denemesini yaşatan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası’ ndan bahsedilmiştir. Partinin kapatılması sürecinde MEB 1.baskıda Şeyh Sait İsyanı ismi verilmiş olmasına rağmen 2.baskıda kapatılma sebebine doğuda bir ayaklanma olarak bahsedilmiş, Şeyh Sait İsyanı isim olarak verilmemiştir. 1.ve 2.baskıda Atatürk’ün muhalefet olgusuna karşı çıkmadığı aksine bu batılı parlamentolara benzerliğin ve demokratik ilkelere uymanın muhalefet olgusuyla gerçekleşeceği vurgusu yapılmıştır.

Çok partili hayata geçiş denemesinin ikinci partisi olan Serbest Cumhuriyet Fırkası’ndan bahsedilirken ilgili ders kitabının 205.sayfasında Atatürk’ün Fethi Bey’e yazdığı mektuptan bahsedilmiş ve demokrasi hakkında Atatürk’ün görüşlerine yer verilerek örneklendirme yapılmıştır. Mektuptan alıntılar şu şekildedir: “Büyük Millet Meclisinde ve millet önünde millet işlerinin serbest tartışılması ve iyi niyet sahibi zatların ve fırkaların düşüncelerini ortaya koyarak milletin yüksek menfaatlerini aramaları benim gençliğimden beri taraftar olduğum bir sistemdir. Memnuniyetle tekrar görüyorum ki laiklik esasında



beraberiz. Büyük Mecliste aynı temele dayanan yeni bir fırkanın faaliyete geçerek millet işlerini serbest münakaşa etmesini cumhuriyet esaslarından sayanım. Bu itibarla görüşlerinizi takip için siyasi mücadeleye girmenizi şüphesiz iyi karşıladım.” (MEB,2019,205). Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın başarısız sonuçlanması demokrasi yolunda ilerlemeyi yavaşlatmış olsa da engellememiş ve süreç ilerledikçe yeni bir siyasi oluşum denemesi sürecine gidilmiştir. Bu deneme sürecine eşlik eden parti Serbest Cumhuriyet Fırkası olmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ders kitabı olarak onaylanmış yayınlardan örnek verecek olursak; Ekoyay Yayıncılık 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Yaşayan Demokrasi” ünitesi “Atatürk ve Demokrasi” konu içeriğinde Çok Partili Hayata Geçiş Denemeleri sürecinden bahsedilirken konular detaya inilmeden temel bilgiler verilmiştir (Ek-2). Ders kitabının 190.sayfasının bir bölümünde Atatürk'ün şu sözüne yer verilmiştir: “Memlekette muhalif bir fırka teşkil etmek lazımdır. Böyle bir fırka vücuda gelirse Mecliste tartışma daha serbest olur. Mesela, siz böyle bir fırkanın başına geçerseniz bildiklerinizi serbestçe Mecliste söylersiniz. Bu suretle uygulamada görülen birçok hatalar önü alınmış olur.” ve bu söz bağlamında 3 soru sorularak cevaplanması istenilmiştir. Sorular şu şekildedir (Azer, 2019, s. 190):

1. Atatürk bu sözü neden söylemiştir?
2. Atatürk kendi partisine muhalefet yapacak bir başka partinin kurulmasını neden istiyor?
3. Siyasi partiler ile demokrasi arasında nasıl bir ilişki vardır?

Sorulan sorular Atatürk ve Demokrasi konusunu özetler nitelikte olmuş ve konunun bir bütün içinde değerlendirilmesi düşünülmüştür. Atatürk'ün sözlerine yer verilmiş olması da öğrencilerin güdülenme seviyelerinin artmasına yol açabilir ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirmeleri analiz etme, çıkarımda bulunma noktalarında kolaylık sağlamış olabilir.

### 8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Konu Nasıl Ele Alınmıştır?

8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları arasında incelenen kaynaklar, MEB 1.ve 2.Baskı, Bir-Yay, Nev Kitap ve Ders Destek Yayınları'dır. 8.Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, Atatürk Dönemi Çok Partili Hayat Denemeleri içeriğine uygun üniteler ve kazanımlar mevcuttur. Ders kitabında ilgili araştırma konusu “Demokratikleşme Çabaları” ünitesi içerisinde “Atatürk Dönemi Demokratikleşme Yolunda Atılan Adımlar” başlığı altında verilmiştir. İlgili kazanımlar ise şu şekildedir: “1.Atatürk Dönemi'ndeki demokratikleşme yolunda atılan adımları açıklar. 2. Mustafa Kemal'e suikast girişimini analiz eder.3. Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye Cumhuriyeti'ne yönelik tehditleri analiz eder.” (MEB, 2018, s. 14).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış 8.Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları 1.ve 2. Baskı incelendiğinde, kazanımların ünite konularına entegre edildiği görülmektedir (Ek-3, Ek-4). Kazanımlar doğrultusunda demokratikleşme yolunda atılan adımların kavratılması istenmiş ve Türkiye'de kurulan Cumhuriyet Tarihi'nin ilk siyasi partisi olan Cumhuriyet Halk Fırkası, Türkiye'nin ilk muhalefet partisi olan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve Türkiye'nin ikinci muhalefet partisi olan Serbest Cumhuriyet Fırkası hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir. Terakkiperver Cumhuriyet Halk Fırkası konusuna giriş yapılmadan önce 2. baskıda “Meclisteki bütün milletvekillerinin aynı partiye mensup olmasının demokrasi açısından sakıncaları nelerdir?” (MEB, 2019, s. 144) sorusu sorularak muhalefet olgusunun demokrasinin bir gerekliliği olduğu vurgusu yapılmaya çalışılmıştır. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın kurucu üyelerinin Atatürk'ün yakın silah arkadaşlarının oluşu ve muhalif olma nedenleri MEB.1baskı sayfa 174'te şu şekilde ifade edilmektedir “Millî Mücadele'de kader birliği yapmış lider kadro, inkılapların yapılması sürecinde Mustafa Kemal'le fikir ayrılığına düştü. Cumhuriyetin ilan edilmesi, halifelüğün kaldırılması ve Osmanlı hanedanına mensup kişilerin yurt dışına çıkarılmasıyla görüş ayrılıkları giderek derinleşti. Halk Fırkası'ndan bazı milletvekilleri parti içinde muhalif bir grup oluşturdu”.

Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'ndan bahsedilirken kuruluş sürecine, parti programlarına, program içeriğinin Cumhuriyet Halk Fırkası'ndan farklı yönleri oluşuna, ekonomide liberalizmi ve yabancı

sermayeyi desteklediğine, partinin faaliyetlerine ve kapatılma süreçlerine ayrıntılı değinilmiştir. Partinin kapatılma süreci şöyle anlatılmıştır: “Ülkemizin doğusunda bir ayaklanma çıktı. Ayaklanmanın bastırılmasından sonra ayaklananları yargılayan Doğu İstiklal Mahkemesi, Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının programında yer alan "Halkın düşünce ve inançlarına saygılıyız." ifadesinin ayaklananları cesaretlendirdiğini hükümete bildirdi. Hükümet de ayaklanmanın çıkmasında etkili olduğu gerekçesiyle Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasını kapattı (3 Haziran 1925). Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası yaklaşık altı ay faaliyet gösterebildi. Böylece çok partili siyasi hayata geçiş çalışmalarından ilki başarısızlıkla sonuçlandı.” (MEB, 2019, s. 144). Doğuda bir ayaklanma diye tabir edilen olayın Şeyh Sait İsyanı olarak anlatılması ve burada Musul Sorunları ve İngiltere-Türkiye ilişkilerine kısaca değinilmesi konunun bütününe görmek anlamında daha iyi sonuçlar verebilir.

Bakanlıkça onaylanmış farklı yayınevlerinden olan Ders Destek, Nev Kitap ve Bir-Yay yayıncılık 8.Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarının perspektiflerinden de örnek vermek gerekirse Bir-Yay Yayınevi’nin hazırlamış olduğu ders kitabında MEB kaynaklarından farklı olarak Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası’ndan bahsedilirken Kazım Karabekir’in, Serbest Cumhuriyet Fırkası’ndan bahsedilirken de Ali Fethi Okyar’ın biyografilerine yer verilmiştir. Karakter tanımları yapılarak öğrencilerin bilgi ve anlama seviyelerinin artmasına kolaylık sağlanmıştır (Ek-5, Ek-6). Farklı yayınevleri konuların işleniş ve aktarılış şeklini kendi perspektifleriyle yorumlamış olsalar da kazanımlar hepsinde ortaktır ve konular bu çerçeveden uzaklaşmadan aktarılmıştır.

Demokratikleşme sürecinden bahsedilirken Mustafa Kemal Paşa’ya yönelik gerçekleştirilen suikast girişimine yer verilmiştir. Hemen hemen her inkılabın gerçekleşme sürecinde karşılaştığı tipik bir sorun vardır yapılacak inkılabı benimseyenler olacağı kadar kabul etmeyenler ve bu doğrultuda halkı galeyana getirenler olması. Mustafa Kemal Paşa’yı hedef alan bu suikastın temelinde de bu sorunlar yatar ve İzmir’e yapılacak olan gezi sırasında suikast gerçekleştirilmek istenir. Kitapta suikastın gerçekleşmemesinin sebebi de açıklanmış Giritli Şevki’nin pişmanlık duyarak suikast olacağı haberini Mustafa Kemal Paşa’ya vermesiyle suikast gün yüzüne çıkmış ve gerçekleşmemiştir. Halk, suikast girişimlerinden üzüntü ve kaygı duymaları sonucu Mustafa Kemal Paşa’nın kaldığı otelin önüne gelmiş ve O’na destek olmak istemişlerdir. Bu noktada Mustafa Kemal Paşa ölse bile halkının Cumhuriyet ve ilkelerini devam ettireceğine güveni tamdır ve yayınladığı bildiri de naçiz vücudunun elbet bir gün toprak olacağını fakat Türkiye Cumhuriyeti’nin ilelebet yaşayacağını diyerek cumhuriyet rejiminin kısa süreli değil sonsuza kadar var olacağına işaret etmiştir (Kurt, 2019, s. 165). Cumhuriyet ve demokrasi olgularını her daim yaşatmak için uğraşan, vatan ve millet aidiyetini içselleştiren nesiller yetişmesi vurgulanmıştır.

#### 4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Ümmet bilincinin yüzyıllarca sürdüğü Osmanlı devlet düzeninden yeni bir milli devlet inşa etmek ve kurulan yeni devletin yönetim biçimi olarak Osmanlı geleneklerinden ayrışarak, halk egemenliğine dayanacak olması ve beraberinde bazı inkılapların gerçekleşecek olması, Millî Mücadele’de Mustafa Kemal Paşa ile yürüyenlerin bazılarıyla yollarının ayırmasına neden olmuştur. Silah arkadaşlığından siyasi ayrışmaya gidilen süreçte Atatürk’ün önderliğine ve gerçekleştirilen inkılaplara karşı farklı sebeplerle oluşmuş muhalefet grupları ortaya çıkmıştır.

Saltanatın kaldırılmasını, Cumhuriyet’in ilanı ve sonrasında yaşananları, Halifeliğin kaldırılmasını yanlış bulanlar olduğu gibi bu yapılan inkılapların yapılış hızını ve halkın buna hazır olmadığını düşünen kesimler de olmuştur ve bu kişiler Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası’nın kurulmasında rol oynamıştır.

İlkerin tarihteki yeri her zaman farklı olmuştur bu doğrultu da Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, Türkiye’nin Cumhuriyet tarihinde ilk muhalefet partisi olarak karşımıza çıkmıştır. Hem ilk muhalefet partisi oluşundan hem de kurucu kadrosundaki bazı isimlerin bir dönem Mustafa Kemal Paşa’yla Millî mücadeleye katılmış, silah arkadaşlığı yapmış kişilerin oluşundan dolayı önemi daha da artmıştır.



Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, kuruluşundan yedi ay sonra kapatılmıştır. Kuruluşu kadar kapatılışı da önem arz eden bir parti olmuştur. Şeyh Sait İsyanı, partinin kapatılma sürecinde en çok ses getiren olay olmuştur. İsyân, başlangıçta şeriat düzenini geri getirmek olarak ortaya çıkmış olsa da zamanla siyasi emellerin de isyana sebep olduğu görülmüştür. Bu doğrultudaki tartışma günümüze kadar gelmiştir. Günümüzde de isyanın etnik nedenlerle oluştuğunu düşünenlerin yanında İslami gerekçelerle çıkmış olduğunu düşünen kesimler mevcuttur. İsyân sonuçları itibarıyla Türkiye Cumhuriyeti tarihinde olumsuz örnekler arasında yerini almıştır. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın kapatılmasında, Musul'a gereken ilgi ve önem verilemediğinden dolayı Musul'un İngilizlerin eline geçmesinde etken olmuştur.

Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın kapatılmasıyla iyi niyetli bir girişim olumsuz sonuçlanmıştır. Dönemin şartları demokratikleşme yolunda atılan adımı sekteye uğratsa da durduramamış ve ilerleyen süreçte yeni bir parti oluşumuna gidilmiştir. Yeni kurulacak Serbest Cumhuriyet Fırkası; kurucu kadrosu, kuruluş yöntemi, parti programı gibi birçok konuda Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasından ayrı yönleri olsa da gerçekleştirilmek istenen ikisinde de cumhuriyet döneminde demokratikleşme sürecine katkı sağlamak ve çok partili siyasi yaşamı kurmak olmuştur.

Cumhuriyet dönemi çok partili siyasi hayata geçiş denemelerinin Sosyal Bilgiler ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında ele alınış şekli, 4.,5.ve 6.sınıflarda demokratikleşme, cumhuriyetçilik, siyasi parti kurma şeklinde asıl konuya bir zemin oluşturma ve hazır bulunuşluğu arttırma şeklinde olurken yaş ve sınıf düzeyi arttıkça ders kitaplarında konunun ele alınış boyutu derinleşmiş, muhalefet oluşturma demokrasi için gerekli olduğu ve her demokratik adımın da her zaman olumlu sonuçlar doğurmadığı görülmüş bu doğrultuda bakış açısı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Tarihin tekerrür boyutunu düşünürken gerekli dersler çıkarılmazsa yaşanmış olumsuz olayların tekrarlanabileceğini de unutmamak gerekir. Tarihten doğru dersler çıkarmak, varılacak doğru noktaya yaklaşmak konusunda her zaman kolaylık sağlar. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ile, demokrasinin gerekliliği için tek parti iktidarından uzaklaşıp çok partili siyasi hayat için adım atılmış olsa da bu bir denemeden öteye gidememiştir. Bir sonraki denenecek adım Serbest Cumhuriyet Fırkası olacaktır. Bu doğrultu da Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın da Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında ve ders kitaplarında ele alınış şeklinin de incelenmesi gerekmektedir.

Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ile Serbest Cumhuriyet Fırkası, Türk demokrasisinin gelişme süreci içinde önemli ve çok partili hayata geçiş için hazırlık aşaması niteliğindedir. Bu nedenle ders kitaplarında daha geniş yer almaları gerekir. Bu dönem hakkında verilecek doğru bilgi ve kazanımlar öğrencileri demokrasi konusunda bilinçlendirecek, 15 Temmuz hain darbe girişimi benzeri olayların yeniden yaşanmasını önlemeye katkıda bulunacaktır.

## Kaynakça / Reference

- Acar, Hasan. (2019). Türk siyasal hayatında Şeyh Sait isyanı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2934-2952. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/758324>
- Al, G. (2006). *II. meşrutiyet dönemindeki en büyük muhalefet hürriyet ve itilâf fırkası*. [Yüksek Lisans Tezi Osmangazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Alkan, M. (2004). Hüseyin rauf orbay’ın hayatı (1880-1964). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 20(59), 597-642. <https://doi.org/10.33419/aamd.702817>
- Ataş, Ç. & Ataş. U. (2019). *8.sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*. Bir-Yay Yayınevi, Ankara.
- Atatürk, M. K. (1999). *Nutuk*. Ankara.
- Atatürk’ün Tamim, T. Beyannameleri (1991). *Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yay.*
- Atatürk, G. M. K. (1958). Türkiye Büyük Millet Meclisi zabıt ceridesi. *Devre: 2 18, c:14. Türkiye Büyük Millet Meclisi Matbaası*
- Ateş, N. Y. (1998). *Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşu ve terakkiperver cumhuriyet fırkası*. Der Yayınları. İstanbul
- Avcı, C. (2010). *İzmir suikastı:(bir suikastın perde arkası)*. IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Avcı, C. (2013). *Sultanattan cumhuriyete demokratik olgunlaşma tarihi (1789-1938)*. IQ Kültür Sanat.
- Aydemir, Ş. S. (2005). *İkinci adam 1884-1938*. Cilt: I, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Aydın, N. Z. (2016). İttihat ve terakki fırkası’nın terakkiperver cumhuriyet fırkası üzerine etkisi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (3)2,303-315, [10.17121/ressjournal.511](https://doi.org/10.17121/ressjournal.511)
- Azer, H. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Ekoyay Yayıncılık
- Babaoğlu, R. (2012). Nutuk ve hatıralar ekseninde terakkiperver cumhuriyet fırkası olayı ve süreci. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*. 11(22),63-108. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuydta/issue/957/10793>
- Burak, D.M. (2003). Osmanlı devleti’nde jön türk hareketinin başlaması ve Etkileri. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*.Cilt 14, Sayı 14, 291 – 318. [https://doi.org/10.1501/OTAM\\_0000000502](https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000502)
- Bülbül, G. (1989). İslahat fermanı’nı hazırlayan sebepler ve ıslahat fermanı. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 157-179.
- Çavdar, T. (1999). *Türkiye’nin demokrasi tarihi 1839-1950*, 2. B., Ankara, İmge Kitabevi.
- Cebesoy, A. F. (2022). *Siyasi hatıralar-büyük zaferden Lozan’a*. c.1, Temel Yayınları, İstanbul.
- Çoker, F. (1995). *Türk Parlamento Tarihi: Millî Mücadele ve TBMM I. Dönem 1919-23*.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem araştırmaları*. (Çev. S. B. Demir 1. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal çalışma 2013 yılında yayımlandı.)
- Deniz, M. (2007). *Türk basınında Şeyh Sait isyanı*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Duman, Ö. (2008). *II. Meşrutiyet’e tepkiler*. [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Durdu, M. B. (2003). Osmanlı devleti’nde jön türk hareketinin başlaması ve etkileri. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM*, 14(14), 291-318. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114174>
- Ekici, Y. (2017). Türk demokrasi hayatında cumhuriyet halk fırkası. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 249-360. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.346555>
- Ekincikli, M. (2012). Türk demokrasi kültürünün gelişim sürecinde terakkiperver cumhuriyet fırkası’nın kuruluşu. *Gazi Akademik Bakış*, (11), 151-164. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/73900>
- Ertan, T. F. (2012). *Başlangıcından günümüze Türkiye Cumhuriyeti tarihi*. 8b. Siyasal Kitabevi
- Gökçe, O. (2013). İstiklal mahkemeleri ve Şeyh Sait davası. *Genç Hukukçular*, 277-289.

- Gümüş, M. (2008). Anayasal meşrûti yönetime medhal: 1856 ıslahat fermanı'nın tam metin incelemesi. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 47(8), 215-240. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/79628/anayasal-mesrutiyet-yonetime-medhal-1856-ıslahat-fermaninin-tam-metin-incelemesi>
- Güray, Ş. (2020). Çok partili hayata geçiş ve terakkiperver cumhuriyet fırkası. *Türk dünyası Araştırmaları*, 125(247), 405-420. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tda/issue/56555/749576>
- Güvercin, Ö. (2007). *Terakkiperver cumhuriyet fırkası'nın türk siyasal hayatındaki yeri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karpat, K. H. (2012). *Kısa Türkiye tarihi, 1800-2012* (pp. 47-69). Timaş.
- Kaya, H. (2013). Millî mücadele ve refet (bele) paşa. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 23(2), 21-59. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/403536>
- Kırmıt, Ö. F. (2015). Nutuk, hatıratlar ve kaynaklar ekseninde şeyh sait isyanı ve süreci. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 3; Sayı 6-7 2015; 105-118, <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/199>
- Kızılok, N. A. (2021). *Milliyetçi hareketteki fikir ayrılığı: cumhuriyetin ilk muhalefet partisi terakkiperver cumhuriyet fırkası*. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kocaman, H., & Ceylan, M. (2016). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk muhalefet fırkası:terakkiperver cumhuriyet fırkası. *Yasama Dergisi*, (34), 5-23.
- Koç, N. (2013). Şeyh sait ayaklanması. *Elektrik Türkçe Çalışmaları*, 8(2).
- Kurt, Ö. (2019). *8.sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*. Nev Kitap, Ankara.
- MEB. (2019). *7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*, 1.ve 2. Baskı.
- MEB. (2019). *8.sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*, 1.ve 2.Baskı.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar), Ankara
- MEB. (2018). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı* (Ortaokul 8. Sınıf), Ankara
- Müezzinoğlu, E. (2018). Türk siyasal hayatının vakitsiz doğan çocuğu: terakkiperver cumhuriyet fırkası. *Evrensel Tarih Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 44-79. <https://doi.org/10.38000/juhis.491174>
- Orbay, R. (2004). *Cehennem değirmeni*. Truva Yayınları, İstanbul.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi, 4.
- Öztoprak, İ. (2023). *Terakkiperver cumhuriyet fırkası*, <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/terakkiperver-cumhuriyet-firkasi/> adresinden 25.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Öztürk, K. (1993). *Türk parlamento tarihi-TBMM 1. dönem 1920-1923*, C. 3.
- Öztürk, K. (1993). *Türk parlamento tarihi-TBMM 11. dönem 1923-1927*, C. 3.
- Sencer, M. (1974). *Türkiye'de siyasal partilerin sosyal temelleri*. May Yayınları, İstanbul
- Soyak, H. R. (1973). *Atatürk'ten Hatıralar*. c. 1). İstanbul
- Tunaya, T. Z. (1988). *Türkiye'de siyasal partiler, c. 1. ikinci meşrutiyet dönemi*, Hürriyet Vakfı yayınları, İstanbul...
- Tunçay, M. (1981). *T.C. 'nde tek-parti yönetimi'nin kurulması (1923-1931)* (c. 1). Yurt Yayınları.
- Turan, M. (2012). Atatürk'ün Ankara'ya gelişi: milli temsil meselesi. *Gazi Akademik Bakış*, (10), 1-24.
- Tüysüz, S. (2019). *8.sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*. Ders Destek Yayınları, Ankara.
- Uyar, H. (2012). *Tek parti dönemi ve cumhuriyet halk partisi*. Boyut Kitapları, İstanbul
- Uzun, H. (2010). Tek parti döneminde yapılan cumhuriyet halk partisi kongreleri temelinde değişmez genel başkanlık, kemalizm ve milli şef kavramları. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 9(20), 233-271. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ctad/issue/25241/266900>
- Uzun, T. (2004). Birinci TBMM'de siyasal yapı ve muhalefet. *Derin Akademik Araştırma Makalesi*, 6(21).
- Ünal, S. (2015). Türkiye'de 1923-1960 yılları arasında kapatılan siyasi partiler. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 100-156. <https://doi.org/10.17828/yasbed.43547>
- Yalçın, D. (2000). Türkiye cumhuriyeti tarihi 1. c *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları*, Ankara.
- Yamaç, M. (2014). İlk anayasa (1876 kanun-i esasisi). *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*. c.3, s.5

- Yeşil, A. (2002). *Terakkiperver cumhuriyet fırkası’nın siyasi kimliği. türkler*, XVI. edt: Hasan Celal Güzel-Kemal Çiçek, Salim Koca, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 546, 551.
- Yıldırım, A. (1999). *Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi*. Eğitim ve Bilim, 23(112).
- Yüceer, S. (2002). *Cumhuriyet dönemi çok partili hayata geçiş sürecinde ilk girişim: terakkiperver cumhuriyet fırkası*. Türkler Ansiklopedisi, 16, 538.
- Zürcher, E.J. (2003). *Cumhuriyet’in ilk yıllarında siyasal muhalefet terakkiperver cumhuriyet fırkası (1924–1925)*. Çeviren: Gül Çağalı Güven, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Zürcher, E. J. (2006). Terakkiperver cumhuriyet fırkası ve siyasal muhafazakârlık. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce*, 5, 40-65.

## EKLER

EK-1. 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, MEB,2019,186,1.Baskı

Cumhuriyetin ilanından sonra, hükümetin uygulamalarından memnun olmayan bazı milletvekilleri, meclisin tek siyasi partisi Cumhuriyet Halk Fırkasından ayrılarak Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasını kurmuştur. Cumhuriyet Halk Fırkasına muhalif bir partinin çıkması Mustafa Kemal Atatürk'ü hiç rahatsız etmemiştir çünkü O, demokratik bir düzenin kurulmasını istemiştir. Mustafa Kemal Atatürk, bu konu ile ilgili düşüncesini de şu şekilde ifade etmiştir:

"Memleket meselelerini tartışmalıyız. Hükümeti denetleme sistemi kurarak medeni ülkelerin parlamentolarına benzemeliyiz."

Resul Babaoğlu, *Nutuk ve Hatıralar Ekseninde Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası*, s. 83



Mustafa Kemal Atatürk, mecliste birden fazla siyasi parti olmasını neden istemiştir? Açıklayınız.



Görsel 8: 19. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası Kurucuları

1929'da başlayan dünyadaki ekonomik bunalım, Türkiye'yi de olumsuz etkilemiştir. Bazı milletvekilleri Türkiye'de yaşanan ekonomik bunalımdan, hükümetin ekonomi politikalarını sorumlu tutmuştur. Bu milletvekilleri, farklı bir ekonomik politika yürütülmesi gerektiği görüşünü savunmuştur. Bu düşünceleri savunanların başında eski başbakanlardan Fethi Okyar ile Celal Bayar gelmektedir.

Farklı görüşlerin meclise yansıtılmasının ülke için faydalı olacağını düşünen Mustafa Kemal Atatürk, aynı zamanda yakın arkadaşı Fethi Okyar'a, "Bir parti kur, başına geç ve düşüncelerini mecliste savun." demiştir. Mustafa Kemal Atatürk'ün de teşviki ile çalışmalara başlayan Fethi Okyar, Türkiye Cumhuriyeti'nin ikinci muhalefet partisi olan Serbest Cumhuriyet Fırkasını kurmuştur.

Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının programında "Dini inançlara ve fikirlere saygılıyız." maddesinin yer alması inkılapları istemeyenlerin bu parti etrafında toplanmasına neden olmuştur. 1925'te Doğu'da çıkan Şeyh Said Ayaklanması'nda bazı parti üyelerinin rolü olduğu gerekçe gösterilerek 3 Haziran 1925 tarihinde parti kapatılmıştır.



Görsel 6: 20. Gazete Habert

Atatürk Dönemi'ne ait bazı demokratik gelişmeleri gösteren aşağıdaki tarih şeridini inceleyiniz.

4-11 Eylül 1919  
Sivas Kongresi'nin  
Yapılması

12 Ocak 1920  
Son Osmanlı Mebusan  
Meclisinin Açılışı

23 Nisan 1920  
TBMM'nin  
Açılışı

1 Kasım 1922  
Saltanatın  
Kaldırılması



EK-2. 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Ekoyay Yayıncılık,2019,170

### Çok Partili Hayata Geçiş Denemeleri

Atatürk'ün en büyük ideali ve özlemi, Mecliste iktidar partisinin yanında muhalefet partilerinin de bulunmasıydı. O bir muhalefet partisinin çok şeyi değiştireceğine inanıyordu. Vatandaşlar egemenlik haklarını gerçek anlamda bu şekilde kullanabilecekti. Hallta millî egemenlik fikri ve bilinci geliyecek, iktidarın kusurları açıkça ortaya konabilecekti. Kısaca demokrasi gerçek anlamda hayat bulacaktı.

Demokrasinin vazgeçilmezlerinden olan siyasi partiler Milli Mücadele’nin kazanılmasından sonra ortaya çıkmaya başladı. Bunlar; Halk Fırkası (Cumhuriyet Halk Fırkası), Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve Serbest Cumhuriyet Fırkasıdır. Mustafa Kemal, 1923’te gerçekleştirilmek istediği inkılapları belli bir program içinde yapabilmek için genel başkanlığını üstlendiği Halk Fırkasını kurdu. Daha sonra parti, Cumhuriyet Halk Fırkası adını aldı. Cumhuriyet Halk Fırkası, 1950’de yapılan genel seçimlere kadar ülkeyi aralıksız yönetti. 1924’te Halk Fırkasında yer alan bazı milletvekilleri fikir ayrılığına düşerek partiden ayrıldılar ve Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasını kurdular. Genel başkanlığını Kâzım Karabekir’in yaptığı parti kısa süre sonra ülke içinde çıkan bir ayaklanmayla ilişkili olduğu gerekçesiyle kapatıldı. 1930’da Mustafa Kemal, çok partili demokratik hayata geçiş için arkadaşı Fethi (Okyar) Bey’den yeni bir parti kurmasını istedi. Böylece Serbest Cumhuriyet Fırkası kuruldu. Ancak bu parti de Fethi Bey tarafından inkılaplara karşı olanların partiye girdiği gerekçesi ile kapatıldı. Atatürk’ün istediği çok partili demokratik hayat 1946’da başladı.



6.10  
Millî Mücadele’de önemli hizmetleri olan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası kurucuları bir arada. Soldan sağa: Kâzım Karabekir, Refet Bele, Dr. Adnan Adıvar, H. Rauf Orbay, Ali Fuat Cebesoy.



### Etkinlik Zamanı

Atatürk’ün aşağıdaki sözünü okuyunuz ve soruları cevaplayınız.

Memlekette muhalif bir fırka teşkil etmek lazımdır. Böyle bir fırka vücuda gelirse Mecliste tartışma daha serbest olur. Mesela, siz böyle bir fırkanı başına geçerseniz bildiklerinizi serbestçe Mecliste söylersiniz. Bu suretle uygulamada görülen birçok hataların önü alınmış olur.

*Osman Okyar, Mehmet Seyitdanışoğlu, Fethi Okyar’ın Anıları, s. 96 (Düzenlenmiştir.)*

1. Atatürk bu sözü neden söylemiştir? Açıklayınız.

\_\_\_\_\_

2. Atatürk kendi partisine muhalefet yapacak bir başka partinin kurulmasını neden istiyor? Açıklayınız.

\_\_\_\_\_

3. Siyasi partiler ile demokrasi arasında nasıl bir ilişki vardır? Açıklayınız.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ETKİN VATANDAŞLIK

## Çok Partili Yaşama Geçiş

Milli Mücadele yıllarında Anadolu Müdafaa-i Hukuk Grubunu kuran Mustafa Kemal Atatürk daha sonra bu gruba Halk Fırkası adını vermiştir. 9 Eylül 1923'de kurulan Halk Fırkası, 1924'de Cumhuriyet Halk Fırkası ismini almıştır. 1935'ten itibaren Cumhuriyet Halk Partisi adıyla siyasi hayatına devam etmiştir.

Demokrasinin tam anlamıyla işleyebilmesi için çok partili siyasi yaşama geçilmesi gerekiyordu. Birden çok siyasi partinin olması halkın seçme hakkını kullanması ve hükümetin denetlenebilmesi açısından daha demokratik bir ortam oluşturacaktı. Bu durumu fark eden Atatürk bu konuda çalışmalar yaptırmış ve çok partili yaşama geçiş denemeleri bu şekilde gerçekleşmiştir.

Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası (17 Kasım 1924) Kazım Karabekir, Ali Fuat Cebesoy, Refet Bele, A. Adnan Adıvar tarafından kurulmuştur. Türkiye'nin doğusunda meydana gelen bir ayaklanmada etkili olduğu gerekçesiyle bu parti kapatılmıştır. Böylece ilk çok partili hayata geçiş denemesi başarısız olmuştur.

**Cumhuriyetin ilk yıllarında yeni bir partinin kurulmasına neden ihtiyaç duyulmuş olabilir? Söyleyiniz.**

İkinci deneme ise Serbest Cumhuriyet Fırkasının 1930 yılında kurulması ile gerçekleşmiştir. Bu partinin kurulmasını bizzat Atatürk Fethi Okyar'a teklif etmiştir. Fethi Okyar, Serbest Cumhuriyet Fırkasını kurarak çalışmalara başlamıştır. Hızla büyüyen partiye inkılâplara karşı olanlar girince Fethi Okyar partiyi feshetmiştir. Böylece çok partili yaşama geçişin ikinci denemesi de başarısızlıkla sonuçlanmıştır.

1946 yılına gelinceye kadar tekrar çok partili hayata geçiş denemesi yapılmamıştır. Celal Bayar, Adnan Menderes, Refik Koraltan ve Fuat Köprülü tarafından 7 Ocak 1946 tarihinde Demokrat Parti kurulmuştur. Demokrat Partinin katıldığı 1946 seçimlerinden sonra çok partili siyasi hayata geçilmiştir.

## BİLİYOR MUSUNUZ?

Serbest Cumhuriyet Fırkasının kuruluşu vesilesiyle Atatürk'ün Fethi Bey'e yazdığı şu mektup onun demokrasi hakkındaki görüşlerini belirtmesi bakımından çok önemlidir. "Büyük Millet Meclisinde ve millet önünde millet işlerinin serbest tartışılması ve iyi niyet sahibi zatların ve fırkaların düşüncelerini ortaya koyarak milletin yüksek menfaatlerini aramaları benim gençliğimden beri taraftar olduğum bir sistemdir. Memnuniyetle tekrar görüyorum ki laiklik esasında beraberiz. Büyük Mecliste aynı temele dayanan yeni bir fırkanın faaliyete geçerek millet işlerini serbest münakaşa etmesini cumhuriyet esaslarından sayarım. Bu itibarla görüşlerinizi takip için siyasi mücadeleye girmenizi şüphesiz iyi karşıladım."

**Aşağıda verilen bilgileri uygun oldukları döneme göre işaretleyiniz.**

	İlk Çok Partili Hayata Geçiş Denemesi	Kadınlara Seçme Hakkı Verilmesi	Çok Partili Hayata Geçilmesi
Atatürk Dönemi'nde	✓		
Atatürk'ten Sonra			

EK-4. 8.sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı, MEB,2019,144,2.Baskı

5.1.3. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası (17 Kasım 1924)



Meclisteki bütün milletvekillerinin aynı partiye mensup olmasının demokrasi açısından sakıncaları nelerdir?

İster iktidar ister muhalefet partisi olsun bütün siyasi partiler ülkeye hizmet etmek için vardır. Muhalefet ve iktidar partileri birbirlerinin tamamlayıcısıdır. Muhalefet partileri; iktidar partisinin icraatlarını takip eder, yanlış gördüğü uygulamalar hakkında iktidar partisini uyarır ve kendi önerilerini sunarlar. İktidar partisi de muhalefet partilerinin önerilerini dikkate alarak ülke menfaatlerine en uygun adımı atar. Bu şekilde el ele veren iktidar ve muhalefet partileri halkın refah ve huzuruna hizmet ederler. Ülkede demokratik yönetim ve anlayışın gelişmesine katkı sağlarlar.

Halk Fırkasının kuruluşundan kısa bir süre sonra parti içinde görüş ayrılıkları çıkmaya başladı. Bazı inkılaplara ve bunların yapıldığı şekillerine yönelik eleştiriler, parti içinde yeni bir muhalif grup oluşturdu. Bu grup içinde yer alan, Milli Mücadele’nin önde gelen isimlerinden Kâzım Karabekir, Ali Fuat (Cebeşoy), Rauf Bey (Orbay), Refet Bey (Bele) ve Adnan Bey (Adivar) Halk Fırkasından istifa ederek Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası adıyla yeni bir parti kurdular (17 Kasım 1924) (Görsel 5.3). Partinin genel başkanlığına Kâzım Karabekir getirildi (Görsel 5.4).

Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının kuruluşuyla cumhuriyet tarihinde ilk kez çok partili siyasi hayat başladı. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının kurucuları, cumhurbaşkanının aynı zamanda bir partinin genel başkanı olmasına itiraz ediyor ve ekonomide serbest girişimi esas alan “liberal modeli” savunuyorlardı. Parti yöneticilerine göre inkılaplar zamana yayılmalı ve halka anlatılarak yavaş yavaş yapılmalıydı.



5.3 Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının kuruluş haberi, Resimli Gazete



5.4 Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının kurucuları, soldan sağa: Adnan Bey (Adivar), Ali Fuat (Cebeşoy), Kâzım Karabekir, Rauf Bey (Orbay), Refet Bey (Bele).

Halk Fırkasından istifa eden milletvekillerinden bazıları, birkaç ilde teşkilatlanabilmiş olan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasına katıldı. Bu durum iki parti arasında rekabete neden oldu. Tam da o günlerde ülkemizin doğusunda bir ayaklanma çıktı. Ayaklanmanın bastırılmasından sonra ayaklananları yargılayan Doğu İstiklal Mahkemesi, Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının programında yer alan “Halkın düşünce ve inançlarına saygılıyız.” ifadesinin ayaklananları cesaretlendirdiğini hükümete bildirdi. Hükümet de ayaklanmanın çıkmasında etkili olduğu gerekçesiyle Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasını kapattı (3 Haziran 1925). Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası yaklaşık altı ay faaliyet gösterebildi. Böylece çok partili siyasi hayata geçiş çalışmalarından ilki başarısızlıkla sonuçlandı.



Yine Büyük Nutuk'ta açıkladığı parti programının ilkeleri demokratikleşme çabalarını kanıtlar niteliktedir: Egemenlik ulusundur, TBMM dışında başka hiçbir makam milletin kaderinde etkin olmaz, bütün yasaların düzenlenmesinde, yönetimin bütün ayrıntılarında, eğitimde, ekonomide ulusal egemenlik ilkelerine uyulacaktır.

Milli egemenliğin halk tarafından ve halk için uygulanmasına rehberlik etmek ve Türkiye'yi tam anlamıyla çağdaş, demokratik bir devlet hâline getirmek için bu adımın atıldığı parti tüzüğü belirlendi. Parti tüzüğü, Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Grubu tarafından onaylandı. Böylece 9 Eylül 1923'te "Halk Fırkası" adıyla yeni Türk devletinin ilk siyasi partisi kurulmuş oldu.

Partinin genel başkanlığına Mustafa Kemal seçildi. Halk Fırkası, Cumhuriyet'in ilanından bir süre sonra Cumhuriyet Halk Fırkası adını aldı. Mustafa Kemal 29 Ekim 1923'te cumhurbaşkanı seçilince parti başkanlığını vekâleten Başbakan İsmet Paşa'ya bıraktı. Cumhuriyet inkılaplarını gerçekleştiren parti, 14 Mayıs 1950'ye kadar ülkeyi yönetti. 14 Mayıs 1950'deki seçimlerden sonra ülke yönetimini, seçimleri kazanan "Demokrat Parti" devraldı.



Mustafa Kemal'in siyasi parti kurmasının temel amacı nedir? Değerlendiriniz.

### Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası (17 Kasım 1924)

Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasında amaç birliği yapan Milli Mücadele'nin lider isimleri, bağımsızlığın kazanılmasından sonra bazı konularda birtakım fikir ayrılıklarına düştü. Kazım Karabekir Paşa, Rauf Bey, Refet Paşa, Ali Fuat Paşa ve Adnan (Adıvar) Bey gibi isimler özellikle Cumhuriyet'in ilanı, halifeliğin kaldırılması ve Osmanoğulları ailesinden olanların yurt dışına çıkarılmaları konusunda Mustafa Kemal'e eleştirilerde bulundu. Bu isimler, Mustafa Kemal'in geleceğe yönelik düşünceleri ve hızlı inkılap hamleleri yerine eski toplumsal yaşayışı koruyarak daha gelenekçi ve yavaş bir ilerleme politikası düşünüyorlardı.

Kazım Karabekir ve Ali Fuat Paşaların ordudaki görevlerinden istifa edip milletvekili olarak çalışmaya karar vermeleri de bir siyasi parti kuracaklarına işaret ediyordu. Hükümet tarafı da yeni partinin kurulmasını olgunlukla karşılayacağını basın aracılığıyla duyurmuştu.

Bu gelişmelerden sonra 17 Kasım 1924'te İçişleri Bakanlığı'na başvuru yapılarak Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası kuruldu (Fotoğraf 5.3). Fırka, 27 Kasım 1924'te yaptığı toplantı ile Kazım Karabekir'i başkanlığa seçti. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, Cumhuriyet tarihinin ilk muhalefet partisi oldu.



Fotoğraf 5.3: Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası kurucuları

Partinin ana götüştü liberalizm ve demokrasidir. Yönetimde merkezçiliğin kaldırılacağı, illerin yönetiminin yeniden düzenleneceği, işçi ve işveren haklarının eşit düzeyde savunulacağı, yabancı sermayenin destekleneceği konularına parti programında yer verildi. Programda ayrıca "partinin dinsel düşünce ve inançlara saygılı olduğu" belirtildi. Normal şartlarda doğal karşılanacak bu ifade; halifeliğin yeni kaldırıldığı, laiklik anlayışının henüz kökleşmediği bir ortamda, dini duyguları sömütörek halkı Cumhuriyet'e, ilerlemeye ve yenileşmeye karşı kıskırtmak isteyenlere fırsat oluşturuyordu. Aynı zamanda parti, inkılaplara karşı olanların da toplandığı bir yere dönüşüyordu. Bu konuda Atatürk şu sözleri söylemiştir:

**EK-6. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 7.sınıf Etkin Vatandaşlık Kazanımları,2018,25**

**6. ETKİN VATANDAŞLIK**

Bu öğrenme alanı işlenirken barış değeriyle problem çözme becerisinin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.

**SB.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.**

*Demokratik değerlere ve demokrasi uygulamalarına tarihimizden örnekler verilir.*

**SB.7.6.2. Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.**

*TBMM’nin açılması, Cumhuriyet’in ilanı ve çok partili hayata geçiş denemeleri kısaca ele alınır.*

**SB.7.6.3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.**

**SB.7.6.4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.**

*Demokratik toplumlardaki antidemokratik uygulamalarla ilgili güncel sorunlar üzerinde durulacaktır.*

*Aile, okul ve toplumdaki demokratik uygulamalar üzerinde durulur.*

**EK-7. 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı, Demokratikleşme Çabaları Kazanımları,2018,14**

**5. ÜNİTE: DEMOKRATİKLEŞME ÇABALARI**

**İTA.8.5.1. Atatürk Dönemi’ndeki demokratikleşme yolunda atılan adımları açıklar.**

*a) Cumhuriyet Halk Fırkası, Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve Serbest Cumhuriyet Fırkası ele alınır.*

*b) Demokratikleşme çabalarına ilişkin olarak Büyük Nutuk’ta yer alan kısımlardan kanıtlar gösterilir.*

**İTA.8.5.2. Mustafa Kemal’e suikast girişimini analiz eder.**

**İTA.8.5.3. Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye Cumhuriyetine yönelik tehditleri analiz eder.**



## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

When the social, social and economic developments that took place in the Ottoman Empire in the 19th century are examined, the activities and functions of the institutions were steps towards the formation of the Republic. It can be said that the desire and principle of equality and the desire and principle of participation in the administration, starting from the Sened-i İttifak, facilitated the Kanuni Esasi, the environment of which was prepared with the Tanzimat and Reform Edicts, and then created the environment for the Republic phenomenon.

The first political party in the history of the Republic of Turkey was the Republican People's Party (Party). It played an important role in the political shaping of Turkish History due to the fact that it carried out an important revolution, experienced single-party rule for a long time, and had direct and indirect relations with the Progressive Republican Party, which emerged as the first opposition party to be established, and the Free Republican Party, which was established in the following years. (Uzun, 2010, p. 234).

When the literature is examined, although various articles and theses have been written about the Progressive Republican Party and the democratic developments that emerged with it, it has been concluded that there is a gap in the way this issue is addressed in Social Studies textbooks and in this study, "The democratic developments in the first years of the Republic of Turkey in the Context of the Progressive Republican Party". "What are the developments?" "How were these developments handled in Social Studies, History of Revolution and Kemalism textbooks?" Answers to these questions were sought. As a result of the research conducted, a gap in this field has been filled and a new perspective has been added to the literature in line with the subject examined.

### 2. METHOD

Qualitative research method was used in this research. Qualitative research is a research method in which a qualitative process is followed to reveal situations and perceptions from real and holistic perspectives in a natural environment. It uses information collection methods such as document review, observation and interview (Yıldırım, 1999, p. 10). Document review was used as a data collection source in the research. Document review is a scientific research method defined as the collection, review, query and analysis of various documents as the primary source of research data (Özkan, 2019, p. 5). The study population of the research and related documents consist of primary school 4th, 5th, 6th and 7th grade Social Studies textbooks and 8th grade History of Revolution and Kemalism textbooks approved by the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Building a new national state from the Ottoman state order, where the Ummah consciousness lasted for centuries, and the fact that the new state would differ from Ottoman traditions as a form of government and be based on popular sovereignty, and that some reforms would take place, caused him to part ways with some of those who marched with Mustafa Kemal Pasha in the War of Independence. In the process of political separation from comradeship in arms, opposition groups formed for different reasons emerged against Atatürk's leadership and the reforms carried out.

While there were those who found the abolition of the Sultanate, the declaration of the Republic and what happened afterwards, and the abolition of the Caliphate wrong, there were also those who thought that the speed of these reforms was carried out and that the people were not ready for it, and these people played a role in the establishment of the Progressive Republican Party.

Firsts have always had a different place in history, and in this direction, the Progressive Republican Party emerged as the first opposition party in the history of Turkey's Republic. Its importance has increased both because it was the first opposition party and because some of its founding members were people who had participated in the National struggle with Mustafa Kemal Pasha and were comrades in arms.

The Progressive Republican Party was closed seven months after its establishment. It was a party whose closure was as important as its establishment. The Sheikh Said Rebellion was the most prominent event in the process of closing down the party. Although the rebellion initially emerged as a means of restoring the sharia order, over time it was seen that political ambitions also caused the rebellion. The debate in this direction has survived to this day. Today, some think that the rebellion occurred for ethnic reasons, as well as those who think that it broke out for Islamic reasons. In terms of the results of the rebellion, it has taken its place among the negative examples in the history of the Republic of Turkey. It was a factor in the closure of the Progressive Republican Party and the capture of Mosul by the British, as Mosul was not given the necessary attention and importance.

A well-intentioned initiative ended negatively with the closure of the Progressive Republican Party. Although the conditions of the period disrupted the step taken towards democratization, they could not stop it and a new party was formed in the following period. The newly established Free Republican Party; Although they differ from the Progressive Republican Party in many aspects such as its founding staff, establishment method, and party program, the aim of both of them was to contribute to the democratization process and establish multi-party political life during the republican period.

The way the attempts at transition to multi-party political life in the Republican period are discussed in the Social Studies, History of Revolution and Kemalism textbooks are in the form of creating a basis for the main subject and increasing readiness in the form of democratization, republicanism and establishing a political party in the 4th, 5th and 6th grades, while in the 4th, 5th and 6th grades, and as the grade level increased, the extent of the subject's treatment in the textbooks deepened, it was seen that creating opposition was necessary for democracy and that not every democratic step always produced positive results, and thus a perspective was tried to be developed in this direction.

When considering the repeating aspect of history, it should not be forgotten that negative events may be repeated if the necessary lessons are not learned. Learning the right lessons from history always makes it easier to get closer to the right point. Although the Progressive Republican Party moved away from single-party rule for the necessity of democracy and took steps towards multi-party political life, this could not go beyond an attempt. The next step to be tried will be the Free Republican Party. In this regard, the way the Free Republican Party is discussed in Social Studies Curriculums and textbooks should also be examined. The Progressive Republican Party and the Free Republican Party are important in the development process of Turkish democracy and are a preparatory stage for the transition to multi-party life. Therefore, they should be included more widely in textbooks. Accurate information and achievements to be given about this period will raise students' awareness about democracy and will contribute to preventing events such as the July 15 treacherous coup attempt from happening again.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazarların araştırmaya katkı oranları (%50) eşittir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, analiz ve raporlaştırma

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında araştırmaya katkı sağlamıştır.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Bu bağlamda araştırmada herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 1951–1967 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023...1323211>



### Öğretmenlerin Örgütsel Destek, Duygusal Emek, Psikolojik Sermaye ve Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişki\*

Relationships Among Teachers' Level of Organizational Support, Psychological Capital, Emotional Labor, and Organizational Engagement

Ceren ÇELİK<sup>1</sup> ID Taner ATMACA<sup>2</sup> ID

Geliş Tarihi (Received): 05.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 30.11.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu araştırmada devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek, duygusal emek, psikolojik sermaye ve örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Diyarbakır ili Bismil ilçesi tüm kademelerde görevli, uygun örnekleme ile belirlenen, 181 erkek ve 510 kadın olmak üzere toplam 691 öğretmen katılmıştır. Araştırmada dört farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlar sırasıyla "Örgütsel Destek Ölçeği", "Duygusal Emek Ölçeği" "Psikolojik Sermaye Ölçeği", "Örgütsel (Mesleğe) Adanmışlık Ölçeği" şeklindedir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde ANOVA, Pearson Korelasyonu ve çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Örgütsel destek ve psikolojik sermaye ile öğretmenlerin çalıştıkları kademe arasında anlamlı farklılık yoktur duygusal emek ve örgütsel adanmışlık ile öğretmenlerin çalıştıkları kademe arasında anlamlı farklılık vardır. Örgütsel destek ile psikolojik sermayenin genel toplamı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Psikolojik sermaye ve örgütsel adanmışlık arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki vardır. Psikolojik sermaye ile duygusal emek arasında pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı ilişki vardır. Her üç değişken bir arada iken bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir yaratıcılık düzeyine sahiptir. Her üç değişkenin bağımlı değişkeni yordama düzeyi %19,3'tür.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel destek, psikolojik sermaye, duygusal emek, örgütsel adanmışlık

&

**Abstract:** In this study, the relationship between perceived organizational support, emotional labor, psychological capital, and organizational commitment levels of teachers working in public schools was examined. A total of 691 teachers, including 181 males and 510 females, who were selected through appropriate sampling and served at all levels in the Bismil district of Diyarbakır province, participated in the research. Four different scales were used in the study, namely "Organizational Support Scale," "Emotional Labor Scale," "Psychological Capital Scale," and "Organizational (Occupational) Commitment Scale." ANOVA, Pearson Correlation and multiple regression analysis were employed for data analysis. There was a weak and significant positive relationship between organizational support and the overall score of psychological capital. The results indicate that there is no significant difference in perceived organizational support and psychological capital among teachers based on the school level they work in. However, there is a significant difference in emotional labor and organizational commitment among teachers at different school levels. There is a positive, moderate and significant relationship between organisational support and psychological capital. There is a moderate, positive and significant relationship between psychological capital and organisational commitment. There is a positive, weak and significant relationship between psychological capital and emotional labour. When all three variables were considered together, they had a significant level of predictability on the dependent variable. The predictive power of all three variables on the dependent variable was 19.3%.

**Key Words:** Organizational Support, Psychological Capital, Emotional Labor, Organizational Engagement

**Atıf/Cite as:** Çelik, C. & Atmaca, T. (2023). Öğretmenlerin Örgütsel Destek, Duygusal Emek, Psikolojik Sermaye ve Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4),1951-1967. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023...13235211](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023...13235211).

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* İlk Yazarın 2023'te tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Öğretmen, MEB, cerencelik\_95@hotmail.com, ORCID: 0009-0004-9826-6161

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Taner Atmaca, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, taneratmaca@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9157-3100

## 1. GİRİŞ

İnsanlar hayatının büyük bir kısmını çalıştıkları örgütte geçirmekte ve bu süre içinde örgütün tüm üyeleriyle iletişim içinde olmaktadır. Bu süreçte ast veya üstlerinden algıladıkları örgütsel destek çalışanın örgüte olan tutumunu etkilemektedir. Bunun sonucunda birey de kendini örgütün bir parçası olarak hissedebilmektedir (Düzgün & Yeşiltaş, 2019). Günümüzde, örgütlerin başarısı ve sürdürülebilirliği, çalışanların memnuniyeti, motivasyonu ve bağlılığıyla yakından ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlik gibi önemli bir meslek grubunun örgütsel deneyimleri, psikolojik durumları; eğitim örgütlerinin etkinliği ve sunduğu destek öğrenci başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahip olabilmektedir.

Örgütsel destek, örgütün işgörenlerinin faydalarının farkında olması ve refahlarını önemsemesidir (Sarıkaya, 2019). Örgütsel destek kavramı, çalışma hayatı ve sosyal yaşamda iş görenlerin ihtiyaç duyduğu ve düzeyine önem verdiği bir etken olmuştur (Işık & Kama, 2018). Örgüt tarafından çalışana değer verilmesi, çalışanın kendisini yalnız hissetmemesi, ihtiyaç ve beklentilerinin örgüt tarafından karşılanması ise algılanan örgütsel destek düzeyini ve çalışanın örgüte olan bağlılığını etkilemektedir (Turunç & Çelik, 2010). Çalışanın algıladığı örgütsel destek örgüte olan bağlılığının güçlenmesine, iş doyumunun ve performansının yükselmesini sağlarken bir yandan da stres, işten ayrılma, devamsızlık gibi olumsuz örgütsel yaşantıların azalmasına zemin oluşturmaktadır. Buradan hareketle örgütsel desteğin çalışanlara ve örgüte olan katkısının oldukça kayda değer nitelikte olduğu ileri sürülebilir (Giray, 2010).

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin hissettikleri destek düzeyi pek çok olumlu örgütsel davranışı ortaya çıkarmaktadır. Literatüre bakıldığında örgütsel destek ile öğretmenlerin bağlılıkları (Güngör ve İlişen, 2018), örgütsel özdeşleşmeleri (Alcan, 2018), işe adanmışlık (Meriç, Çiftçi & Yurtal, 2019), psikolojik sözleşme (Argon & Ekinci, 2017), iş doyumunu (Bogler & Nir, 2012) arasındaki ilişkiye dikkat çeken çalışmalara rastlanmaktadır. Eğitim örgütlerine bakıldığında duygusal emek düzeyinin çeşitli değişkenlerden etkilendiği görülmektedir. Örneğin Kaçamak ve Kocabaş'a (2019) göre özel okullarda çalışan öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir ve öğretmenlerin duygusal emekleri ile örgütsel destek algıları arasında pozitif ilişki söz konusudur.

Örgütün sunmuş olduğu desteğin düzeyi ve sıklığı öğretmenlerin daha fazla duygusal emek harcamalarını da artırabilmektedir. Ancak dikkate alınması gereken farklı değişkenler de söz konusudur. Bunlardan birisi de psikolojik sermayedir. Psikolojik sermaye, bireylerin içsel kaynaklara (örneğin özyeterlik, umut, dayanıklılık, iyimserlik) sahip olmalarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri, stresle başa çıkma becerilerini, motivasyonlarını ve iş performanslarını etkileyebilir. Yüksek psikolojik sermayeye sahip olan öğretmenler, işlerinde daha tatmin olabilir, daha yüksek bir öz-yeterlik duygusuyla çalışabilir ve işlerine daha adanmış olabilirler. Çeşitli araştırmalar öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Örneğin, Özdemir & Tarım (2022), çalışmalarında psikolojik sermayenin psikolojik bağlılıkla olan ilişkisinde duygusal emeğin aracılık ettiğini dile getirmektedir. Duygusal emeğin ortaya çıkardığı negatif sonuçları engellemede kullanılabilecek değişkenlerden birisi psikolojik sermayedir (Cheun, Tang & Tang, 2011). Çünkü durum ve şartlara göre farklılaşabilen bir kişilik özelliği olan psikolojik sermaye, bireysel ve örgütsel performansın geliştirilmesi ve yönlendirilmesine yönelik olarak, eğitim ve deneyimle değişebilir ve gelişebilir niteliğine sahiptir (Bickes vd., 2014; Youssef & Luthans, 2007).

Modern dünyaya ayak uyduran yönetim biliminde meydana gelen değişiklikler yönetimde duygusal ihtiyaçların ön plana çıkmasına sebep olmuştur. Çalışanın ihtiyaçlarının karşılanması örgütlerin amacına ulaşmasında önemli olarak görülmektedir (Alcan, 2018). Bu örgütler arasında en önemlileri arasında okulları yani eğitim örgütlerini ve onların en önemli paydaşlarından olan öğretmenleri bu kavramlar etrafında dikkate almak gerekmektedir. Öğretmenler eğitim-öğretim örgütlerindeki çalışanlar için eğitim ve öğretimi birinci dereceden etkileyen baş aktörlerdir. Öğrencilerin sınıf içerisindeki başarıları,



gelişimlerinin izlenmesi, duygusal durumları ile ilgilenilmesi, akademik başarısı düşük veya devamsızlık yapan öğrencilerin eğitime devamının sağlanması gibi birçok görevleri vardır. Öğretmenlerin görevlerini isteyerek yapması, okulla ilgili verilecek kararlarda da istekli olması örgütsel adanmışlıkları eğitim sisteminden alınan verimi hayati derecede etkilemektedir (Yıldız & Çelik, 2017). Sayılan bu kavramlar etrafında eğitim örgütlerini yakından ilgilendiren çeşitli çalışmalara alanyazında rastlamak mümkündür.

Örgütsel adanmışlık öğretmenlerin işlerine, kurumlarına ve öğrencilerine olan bağlılıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel adanmışlığa sahip olmaları, işlerini daha büyük bir tutku ve motivasyonla yapmalarını sağlayabilir. Bu durum, öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunulmasına ve öğrenci başarısının artmasına katkıda bulunabilir. Örgütsel adanmışlık, çalışanların olumlu yöndeki tutum ve davranışlarını ortaya çıkaran bir yapıdadır. Örgütsel adanmışlık, çalışanların işleriyle bütünleşmesi ve özdeşleşmesi bakımından katkı sağlamaktadır (Öztürk & Vatansever, 2020: 3618). Eğitim örgütleri açısından bakıldığında örgütsel adanmışlık, eğitime katkı sağlayacak yönde tutum ve davranışların gönüllü bir şekilde sergilenmesine olanak tanıyan bir yapıdadır denilebilir.

Duygusal emek ve psikolojik sermaye gibi farklı değişkenler öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları üzerinde pozitif etki oluşturmakta ve bu da okulda olumlu bir öğrenme ekolojisi meydana getirebilmektedir. Zhang, He & Fu (2021) ise öğretmenlere tanınacak özerkliği, adanmışlığı olumlu etkilediğini ve böylece okullarda daha motive, iş doyumunu yüksek öğretmenler görmek mümkün hale gelebilmektedir. Psikolojik olarak güçlendirilmiş, iş birliği ortamı olan okullardaki güçlü lider desteğinin öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını artırabilmektedir. Güçlü adanmışlık yaşayan öğretmenlerde daha idealist ve özgün mesleki davranışlar görmek daha güçlü bir olasılık içermektedir. Örgütsel adanmışlık, herhangi bir örgütte performans ve başarıyı artıran bir yapıdadır (Çetin & Kayır, 2010). Örgütsel adanmışlığın bu yöndeki etkileri, eğitim örgütleri için de geçerlidir. Özellikle öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin yüksek olması beklendiği için eğitim örgütlerinde örgütsel adanmışlık ilgi çeken bir konu olarak görünmektedir.

### **1.1. Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın temel amacı "Öğretmenlerinin örgütsel destek, psikolojik sermaye, duygusal emek ve örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin örgütsel destek, duygusal emek, psikolojik sermaye ve örgütsel adanmışlık düzeyleri öğretmenlerin çalıştıkları kademeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin örgütsel destek, duygusal emek, psikolojik sermaye ve örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin örgütsel destek, duygusal emek ve psikolojik sermaye düzeyleri örgütsel adanmışlıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### **1.2. Araştırmanın önemi**

Yöneticilerin, örgütlerde verimlilik ve etkinliği arttırmak için bireyin ihtiyaçlarına önem vermeye başlamalarıyla birlikte, örgütsel destek ve örgütsel adanmışlık kavramları sıkça karşımıza çıkmaya başlamıştır. Bu iki kavramın niteliği ise örgütün çıktılarını doğrudan olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir. Örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için çıktılarının olumlu sonuçlar vermesi önemlidir. Bu kavramların eğitim sürecinde birbirini ne kadar etkilediği ve aracılık rolü üstlenen psikolojik sermaye ve duygusal emek kavramlarıyla olan ilişkisini incelemek örgüt çıktılarını yönetmek için önem arz etmektedir. Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ve örgütsel adanmışlık düzeyi arasındaki ilişkiyi

inceleyen çalışmaların yapılması öğretmenlerin yönetici desteği ile birlikte mesleklerine olan bağlılığının ne düzeyde arttığı ile ilgili açıklayıcı veriler elde edileceği düşünülmektedir. Bu amaçla yapılacak çalışmanın bulgularının eğitime katkı sağlaması ayrıca okul yöneticisi ve öğretmenler için örgütsel destek, örgütsel adanmışlık, duygusal emek ve psikolojik sermaye kavramlarına ilişkin farkındalık kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın bulguları öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyine etki eden örgütsel destek kavramının öne çıkmasını sağlayarak yönetici davranışlarının öğretmenin motivasyonunu da etkilediğini tekrardan ortaya çıkararak bu konuda farkındalık yaratabilir. Eğitim politikaları ilerleyişinde yönetici seçme aşamasında; öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarına önem veren yöneticilerin seçilmesini sağlayacak yeni kriterler göz önüne alınabilir. Öğretmenin örgütten beklentileri karşılandığı takdirde öğrenci, okul ve eğitim sistemi genelinde kalitede artış gözlemlenebilir.

### 1.3. Araştırmanın sınırlılıkları

Araştırma, 2022-2023 eğitim yılında Türkiye'nin Diyarbakır ili Bismil ilçesinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel adanmışlık, psikolojik sermaye, duygusal emekle ilgili görüşleri ile sınırlıdır. Çalışmada özel okullar kapsam dışında tutulmuştur.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Öğretmenlerin örgütsel destek alma, duygusal emek, psikolojik sermaye ve örgütsel adanmışlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada örgütsel destek alma, duygusal emek, psikolojik sermaye bağımsız değişken; örgütsel adanmışlık ise bağımlı değişken olarak kullanılmıştır.

### 2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Diyarbakır ili Bismil ilçe merkezinde görevli tüm kademelerdeki öğretmenler oluşturmaktadır. Bismil ilçe milli eğitim müdürlüğünün resmî verilerine göre ([www.bismil.meb.gov.tr](http://www.bismil.meb.gov.tr)) 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilçede toplam 1923 öğretmen görev yapmaktadır. %95 güven aralığında hesaplanan örneklem büyüklüğüne göre ulaşılması gereken minimum kişi sayısı 321 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmada her ne kadar minimum örneklem büyüklüğü 321 olarak hesaplanmış olsa da ulaşılabilir evreni daha güçlü şekilde temsil etmesi için toplam 714 kişiye ulaşılmıştır. Bunlardan 23 tanesi uç değer oluşturduğu için ya da yönergeye uygun şekilde ölçeklere cevap vermedikleri için veri setinin dışına çıkartılmıştır. Bu çalışmada araştırmacının kısa sürede, çok sayıda kişiye ulaşmasına imkân veren kolay (Uygun) örneklem tercih edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu (n:510; %73,8) kadın, kalan kısmı (n:181; %26,2) erkektir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki yöneticilerin çoğunluğu lisans mezunu (n:603; %87,3), kalan kısmı lisansüstü mezundur (n: 88; %12,7). Öğretmenlerin büyük kısmı lisans mezunu (n: 569; %82,3) iken diğerleri lisansüstü eğitim mezundur (n:122; %17,7). Öğretmenlerin çoğunluğu ortaokullarda (n: 266; %38,5) çalışmaktayken en az katılım okul öncesi kademesindeki öğretmenlerdedir (n: 42; %6,1). Öğretmenlerin çoğunluğunun kıdemi 1-10 yıl arası (n: 518; %74,96) iken en az katılım kıdemi 21+ yıl olanlardadır (n: 76; %11,0). Çalışılan okuldaki öğretmen sayısına göre dağılıma göre katılımcıların çoğunluğu 41-60 arası mevcudu olan okullarda (n: 266; %38,49) çalışmaktayken en az katılım 1-20 arası öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerdedir (n:42; %6,08). En fazla katılım sözel (n:154; %22,29) ve sayısal derslerin öğretmenlerinde (n: 127; %18,38) iken en az katılım özel eğitim branşındadır (n: 32; %4,63).

Örnekleme yer alan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Değişkenler	Açıklama	n	%
Cinsiyet	Erkek	181	26,2
	Kadın	510	73,8
Çalışılan Okuldaki Yöneticinin Eğitim Düzeyi	Lisans	603	87,3
	Lisansüstü	88	12,7
Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi	Lisans	569	82,3
	Lisansüstü	122	17,7
Çalışılan Kademe	Okul öncesi	42	6,10
	İlkokul	161	23,3
	Ortaokul	266	38,5
	Ortaöğretim	222	32,1
Mesleki Kıdem	1-10 yıl arası	518	74,96
	11-20 yıl arası	97	14,04
	21 yıl ve üzeri	76	11,00
Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-20 arası	42	6,08
	21-40 arası	161	23,30
	41-60 arası	266	38,49
	61 ve üzeri	222	32,13
Branş	Sınıf öğretmeni	115	16,64
	Okul öncesi öğretmeni	43	6,22
	Özel eğitim	32	4,63
	Yabancı dil	73	10,56
	Yetenek dersleri	34	4,92
	Meslek dersleri	46	6,66
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	67	9,70
Sayısal dersleri	127	18,38	
Sözel dersler	154	22,29	

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada toplam dört ayrı ölçek kullanılmıştır. Bunlar sırasıyla aşağıda verilmiştir:

*Örgütsel Destek:* Örgütsel destek ölçeği Eisenberger vd. (1986) tarafından geliştirilmiş ve 13 maddeden oluşan ifadeler ve Akın (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplamda 13 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğe ait DFA değerleri orijinal versiyonda belirtilmemiştir. Ölçek tek boyutludur. Güvenirlik katsayısı orijinal formda 0,93 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ise 0,91 olarak hesaplanmıştır.

*Duygusal Emek:* Duygusal emek ölçeği Diefendorff vd. (2005) tarafından geliştirilmiş ve Basım ve Begenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek toplam 13 madde ve üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Alt boyutlar sırasıyla Yüzeysel Rol Yapma, Derinden Rol Yapma ve Doğal Duygular şeklindedir. Ölçeğin güvenirlik katsayılarına bakıldığında öğretmenler üzerinden yapılan çalışmada Yüzeysel Rol Yapma alt boyutu için 0,838; Derinden Rol Yapma alt boyutu için 0,879 ve Doğal Duygular alt boyutu için 0,825 şeklinde hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamı için hesaplanan Cronbach's alpha değeri 0,800'dür. Üç alt boyut toplam varyansın %66,54'ünü açıklamaktadır. DFA değerlerine göre AGFI=0,886; GFI=0,931; CFI=0,952; RMSEA= 0,074 olarak hesaplanmıştır. Yüzeysel Rol Yapma = 0,864; Derinden Rol

Yapma=0,91 ve Derinden Rol Yapma = 0,80; ölçek genel toplam ise 0,79 olarak bu araştırmada hesaplanan güvenilirlik katsayılarını oluşturmaktadır.

*Psikolojik Sermaye:* Psikolojik Sermaye ölçeği Luthans vd. (2007) tarafından 24 madde olarak geliştirilmiş ve sonradan Avey, Avolio ve Luthans (2011) tarafından 12 maddelik kısa formu oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Oruç (2018) tarafından yapılmıştır (PSÖ-12). Ölçek toplamda 12 madde ve dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Alt boyutlar sırasıyla Özyeterlik (3 madde), Umut (4 madde), Dayanıklılık (3 madde) ve İyimserlik (2 madde) şeklindedir. DFA sonucunda elde edilen değerlere bakıldığında GFI=0,88, RMSEA=0,075, CFI=0,95, AGFI=0,81, NFI=0,87 olarak hesaplandığı görülmektedir. Ölçeğin Türkçeye aktarılan orijinal formunda güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayısı hesaplaması orijinal versiyonda verilmemiştir. Bu çalışma için hesaplanan Cronbach's alpha katsayısı ise 0,86'dır. Alt boyutların güvenilirlik katsayıları ise bu çalışma için sırasıyla Özyeterlik (0,82), Umut (0,77), Dayanıklılık (0,69) ve İyimserlik (0,82) şeklindedir.

*Örgütsel Adanmışlık:* Örgütsel (mesleğe) adanmışlık ölçeği Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarını ortaya çıkartabilmek için geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 20 madde ve üç alt boyuttan meydana gelmektedir. İlk alt boyut Mesleğe Bağlılık şeklindedir ve 8 maddeden oluşmaktadır. İkinci alt boyut Öğrencilere Adanma şeklindedir ve 8 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü alt boyut Özverili Çalışma şeklindedir ve 4 maddeden meydana gelmektedir. AFA sonuçlarına göre üç boyut toplam varyansın %58,278'ini açıklamaktadır. Mesleğe Bağlılık alt boyutu için Cronbach's alpha değeri 0,92; Öğrencilere Adanma alt boyutu için Cronbach's alpha değeri 0,86; Özverili Çalışma alt boyutu için Cronbach's alpha değeri 0,70 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach alpha değeri 0,90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinalinde DFA değerlerine yer verilmemiştir. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach alpha katsayıları Mesleğe Bağlılık için 0,94; Öğrencilere Adanma alt boyutu için 0,86; Özverili Çalışma alt boyutu için 0,80 şeklindedir. Araştırmanın verileri gerekli izinler alındıktan sonra Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Araştırmanın bağlantı linki veri toplanan okulların WhatsApp gruplarında ya da e-posta aracılığıyla paylaşılmıştır. Veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Veriler toplandıktan sonra Excel formatına aktarılmıştır. Toplamda 714 kişiden toplanan verinin 691 kişiye ait olanı analizlere dahil edilmiştir. 23 kişiye ait veri, uç değer oluşturduğu için ve yönergeye uygun şekilde doldurulmadığı için ana veri setinin dışına çıkartılmıştır.

#### 2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın analizleri SPSS 25 ile yapılmıştır. Analizler yapılmadan önce normallik varsayımları sınanmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1,5$  aralığında olması verilerin normal dağıldığına işaret eder. Bağımlı değişken olan örgütsel adanmışlık için çarpıklık değeri -0,773, basıklık değeri -0,122 olarak hesaplanmıştır. Psikolojik sermaye için çarpıklık değeri -0,338, basıklık değeri 0,336 olarak hesaplanmıştır. Duygusal emek değişkeni için çarpıklık değeri -0,047 iken basıklık değeri 0,316'dır. Örgütsel destek için çarpıklık -0,680 ve basıklık ise 0,100'dür. Bu değerlere göre tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ve parametrik testler kullanılmıştır.

#### 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 29.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 162496

### 3. BULGULAR

Tablo 2’de öğretmenlerin çalıştıkları okulların kademeleri ile örgütsel destek, psikolojik sermaye, duygusal sermaye ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 2**

*Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi ile Örgütsel Destek, Psikolojik Sermaye, Duygusal Sermaye ve Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki Farkı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişkenler	Okul Kademesi								p	F(3, 687)	Fark	η <sup>2</sup>
	1-Okul Öncesi (n=42)		2-İlkokul (n=161)		3- Ortaokul (n=266)		4-Lise (n=222)					
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD				
Örgütsel Destek	3.23	0.79	3.51	0.80	3.40	0.78	3.33	0.75	.07	2.408	-	-
Duygusal Emek	3.10	0.62	3.24	0.58	3.16	0.52	3.06	0.57	.02	3.425	2>4	.01
Psikolojik Sermaye	4.56	0.72	4.80	0.57	4.72	0.56	4.75	0.62	.14	1.827	-	-
Örgütsel Adanmışlık	4.21	0.59	4.42	0.51	4.28	0.57	4.38	0.56	.01	3.475	2>3	.01

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin çalıştıkları okulların kademeleri ile örgütsel destek arasında anlamlı farklılık yoktur [ $F_{(3, 687)} = 2.408$ ;  $p > .05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalamanın ilkokullarda çalışan öğretmenlerde ( $\bar{X}_{\text{ilkokul}}=3.51$ ), en düşük ortalamanın ise okul öncesinde çalışan öğretmenlerde ( $\bar{X}_{\text{okulöncesi}}=3.23$ ) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların kademeleri ile duygusal emek arasında anlamlı farklılık vardır [ $F_{(3, 687)} = 3.425$ ;  $p < .05$ ]. Post-Hoc testlerinden Tukey’e göre ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ( $\bar{X}_{\text{ilkokul}}=3.24$ ), liselerde çalışan öğretmenler ( $\bar{X}_{\text{lise}}=3.06$ ) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık ilkokulda çalışan öğretmenler lehinedir. Eta kare değerine göre ( $\eta^2=0,01$ ) duygusal emeğin %1’lik kısmı kademe ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların kademeleri ile psikolojik sermaye arasında anlamlı farklılık yoktur [ $F_{(3, 687)} = 1.827$ ;  $p > .05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalamanın ilkokullarda çalışan öğretmenlerde ( $\bar{X}_{\text{ilkokul}}=4.80$ ), en düşük ortalamanın ise okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerde ( $\bar{X}_{\text{okulöncesi}}=4.56$ ) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların kademeleri ile örgütsel adanmışlık arasında anlamlı farklılık vardır [ $F_{(3, 687)} = 3.475$ ;  $p < .05$ ]. Post-Hoc testlerinden Tukey’e göre ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ( $\bar{X}_{\text{ilkokul}}=4.42$ ), ortaokullarda çalışan öğretmenler ( $\bar{X}_{\text{ortaokul}}=4.21$ ) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık ilkokulda çalışan öğretmenler lehinedir. Eta kare değerine göre ( $\eta^2=0,01$ ) örgütsel adanmışlığın %1’lik kısmı kademe ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel destek, psikolojik sermaye, duygusal sermaye ve örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.



**Tablo 3***Örgütsel Destek, Psikolojik Sermaye, Duygusal Sermaye ve Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki*

Değişkenler		Örgütsel Destek	Psikolojik Sermaye	Duygusal Emek	Örgütsel Adanmışlık
Örgütsel Destek	r	1	.31**	.04	.24**
	p		.00	.22	.00
	n		691	691	691
Psikolojik Sermaye	r		1	.13**	.42**
	p			.00	.00
	n			691	691
Duygusal Emek	r			1	.05
	p				.19
	n				691
Örgütsel Adanmışlık	r				1
	p				
	n				

Tablo 3'e göre örgütsel destek ile psikolojik sermaye arasında ( $r = .31$ ;  $p < 0.01$ ) pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Diğer bir ifadeyle örgütsel destek arttıkça öğretmenlerin psikolojik sermayeleri de artmakta ve psikolojik sermaye arttıkça örgütsel destek algıları da artmaktadır. Örgütsel destek ile duygusal emek ( $r = .04$ ;  $p > 0.05$ ) arasında anlamlı ilişki söz konusu değildir. Örgütsel destek ile örgütsel adanmışlık ( $r = .24$ ;  $p < 0.01$ ) arasında pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Diğer anlatımla örgütsel destek arttıkça örgütsel adanmışlık da artmaktadır ve örgütsel adanmışlık düzeyi arttıkça örgütsel destek algısı da artmaktadır. Psikolojik sermaye ile duygusal emek ( $r = .13$ ;  $p < 0.01$ ) arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf düzeyde ilişki vardır. Başka anlatımla psikolojik sermaye arttıkça duygusal emek de artmaktadır, duygusal emek arttıkça psikolojik sermaye de artmaktadır. Psikolojik sermaye ile örgütsel adanmışlık arasında ( $r = .42$ ;  $p < 0.01$ ) pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki vardır. Diğer deyişle psikolojik sermaye arttıkça öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları da artmaktadır, örgütsel adanmışlık arttıkça psikolojik sermaye de artmaktadır. Duygusal emek ile örgütsel adanmışlık ( $r = .05$ ;  $p > 0.05$ ) arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Tablo 4'te örgütsel destek, psikolojik sermaye ve duygusal emeğin örgütsel adanmışlığı yordama düzeyini gösteren çoklu regresyon sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4***Örgütsel Destek, Psikolojik Sermaye ve Duygusal Emeğin Örgütsel Adanmışlığı Yordama Düzeyini Gösteren Çoklu Regresyon Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	Kısmi r	İkili r
Sabit	2.335	.182		12.822	.000		
Örgütsel Destek	.090	.026	.124	3.457	.001	.131	.118
Psikolojik Sermaye	.362	.034	.386	10.653	.000	.377	.365
Duygusal Emek	-.005	.035	-.005	-.142	.887	-.005	-.005
R = 0.440	R <sup>2</sup> = 0.193	F <sub>(3, 687)</sub> = 54.844			p < 0.05		
VIF = 1.103; Tolerance Value = 0.984; Durbin-Watson = 1.956							

Tüm değişkenler normallik varsayımlarını karşılamakta ve çoklu bağlantısallık sorunu bulunmamaktadır (VIF = 1.103; Durbin-Watson = 1.956; Tolerance değeri = .984). Analiz sonuçlarına göre her üç değişken bir arada iken bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir yordama gücüne sahiptir ( $R=0.440$ ;  $R^2 = 0.193$ ;  $p<0,05$ ). Ancak  $p$  değerlerine bakıldığında ( $p = .887$ ) Duygusal Emeğin örgütsel adanmışlık üzerinde tek başına anlamlı bir yordayıcılık gücüne sahip olmadığı görülmektedir. Her üç değişkenin bağımlı değişkeni yordama düzeyi %19.3'tür. Örgütsel destekte meydana gelen bir birimlik değişim örgütsel adanmışlıkta 0,090 birimlik pozitif yönlü değişim meydana getirirken psikolojik sermayede meydana gelen bir birimlik değişim örgütsel adanmışlıkta 0,362 birimlik değişim oluşturmaktadır.  $\beta$  değerlerine göre örgütsel adanmışlık üzerinde psikolojik sermayenin etki düzeyi (0,386), örgütsel destekten (0,124) daha fazladır. Ortaya çıkan modele ilişkin gösterim ise regresyon formülüne göre şu şekildedir:

**Örgütsel Adanmışlık** =  $2.335 + 0.090 * \text{Örgütsel Destek} + 0.362 * \text{Psikolojik Sermaye}$

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerin algılanan örgütsel destek düzeylerinin çalıştıkları okul kademesine göre farklılaşmadığı, ilkokullarda çalışan öğretmenlerde, diğer kademelere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel destek düzeyi aritmetik olarak diğer okul kademesinde çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, örgütleri tarafından sağlanan kaynaklara, desteklere ve takdire daha fazla erişim veya bunları daha fazla deneyimleme olasılıkları daha yüksek olabilir. Bu durum, ilkokul kademesindeki öğretmenlere yönelik olarak örgüt tarafından sunulan destek ve kaynakların daha etkili bir şekilde sağlandığını veya ilkokul öğretmenlerinin daha fazla destek aldığını düşündürülebilir. Bu da ilkokul öğretmenlerinin örgütsel destek algılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin sahip olduğu genel duygusal emek düzeyleri çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre, ilkokulda çalışan öğretmenlerin lisede çalışan öğretmenlere göre, duygusal emek düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin ilkokuldaki çocuklarla kurdukları duygusal bağın yüksek olması daha fazla duygusal emek davranışı sergilemelerinde bir etken olarak nitelenebilir. Yapılan farklı bir araştırmanın bulguları da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Ertürk, Keskinilç-Kara & Güneş, 2016). İlkokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre duygusal emek davranışı ile yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Akgün & Yılmaz, 2021). Bazı diğer araştırmaların aksine öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin okul kademesine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Aydoğan & Bostancı, 2011; Cankal, 2020).

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin okul kademesine göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır. En yüksek aritmetik ortalama ilkokullarda çalışan öğretmenlerde iken en düşük ortalama okul öncesinde çalışan öğretmenlerdedir. Ancak, aritmetik ortalamalara bakıldığında, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyinin en yüksek olduğu, okul öncesinde çalışan öğretmenlerin ise en düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek bir öz-yeterlik, umut, dayanıklılık ve iyimserlik düzeyine sahip olabileceğini işaret etmektedir. Bu farklılığın nedeni, ilkokullardaki öğretmenlerin işlerine ve öğrencilere olan adanmışlıklarının daha yüksek olması, daha iyi stres yönetimi becerilerine sahip olmaları veya daha destekleyici bir çalışma ortamına sahip olmaları gibi faktörler olabilir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin çalıştıkları okul kademesine göre farklılaştığı saptanmıştır. İlkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlere göre örgütsel adanmışlık düzeyinin anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. İlkokuldaki öğretmenlerin duygusal anlamda çocuklarla kurmuş oldukları güçlü bağ ve onların hayatlarını şekillendirme konusunda gösterdikleri titizlik bu farkı ortaya çıkarmış olabilir. Sınıf öğretmenlerinin özellikle uzun süre aynı sınıfla zaman geçirmesi bağ ve adanmayı güçlendiren faktörler içerisinde yer almaktadır. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlığın ilk alt boyutu olan mesleğe bağlılık boyutuna ilişkin algılarının okul kademesine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Yapılan bazı başka araştırmalarda ise örgütsel adanmışlık düzeyinin okul kademesine göre farklılaşmadığı saptanmıştır (Güner, 2006; Kozikoğlu & Özcanlı, 2020).

Örgütsel destek ile psikolojik sermaye arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Örgütsel destek arttıkça öğretmenlerin psikolojik sermayeleri de artmakta ve psikolojik sermaye arttıkça örgütsel destek algıları da artmaktadır. Bu bulgu, örgütlerin çalışanlarının psikolojik sermayesini artırmak için örgütsel destek sağlamlarının önemini vurgulamaktadır. Çalışanların öz-yeterlik, umut, dayanıklılık ve iyimserlik gibi içsel kaynaklarını geliştirmek, motivasyonlarını artırmak ve iş performanslarını yükseltmek için örgütsel destek sunulması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin örgütsel destek ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkisini etkileyen başka faktörler de olabilir. Örneğin, öğretmenlerin deneyim düzeyi, çalıştıkları okulun öğretmen-öğrenci ilişkileri, yönetim politikaları veya çalışma koşulları gibi değişkenler, bu ilişkinin gücünü ve doğasını etkileyebilir. Ayrıca, bu bulgunun eğitim politikaları ve yönetim stratejileri açısından da önemli sonuçları olabilir. Örgütlerin öğretmenlerin psikolojik sermayesini artırmak için geliştirici politikalar ve programlar oluşturması, eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin motivasyonunu ve bağlılığını artırabilir. Bu da eğitim kalitesini yükseltme ve öğrenci başarısını geliştirme potansiyeline sahip olabilir.

Bu bulgudan hareketle örgüt tarafından desteklenen çalışanların psikolojik sermayelerinin yüksek olduğu söylenebilir. Çeşitli araştırma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir (Düzgün & Yeşiltaş, 2019). Benzer şekilde lise öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada katılımcıların algılanan örgütsel destek düzeyleri ile sahip oldukları genel psikolojik sermaye düzeylerinin orta düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur (Büyükgöze, 2014). Yapılan farklı bir çalışmada psikolojik sermayenin alt boyutlarının (öz-yeterlilik, iyimserlik, umut, dayanıklılık) algılanan örgütsel destek düzeyini pozitif ve anlamlı olarak artırdığı belirlenmiştir (Bitmiş, 2015). Benzer bir çalışmada algılanan örgütsel desteğin çalışanların iyimserlik, umut ve özyeterlilik gibi olumlu psikolojik kapasitelerini pozitif yönde etkilediği bulunmuştur (Bitmiş, 2015). Psikolojik sermayenin örgütsel desteği pozitif yönde anlamlı şekilde yükselttiğine ilişkin başka araştırma bulguları da söz konusudur (Bekmezci, Orçanlı & Fırat, 2020; Erdem, Gökmen & Türen, 2015).

Farklı bir saha araştırmasında öğretmenlerin algılanan örgütsel destek düzeyleri ile psikolojik sermaye düzeyleri arasında orta derecede bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Büyükgöze & Kavak, 2017). Okul yönetimi tarafından desteklenen ve çalışmaları önemsenen öğretmenlerin psikolojik olarak da güçlendiği ve psikolojik sermayelerine bu durumun olumlu yansıdığı ileri sürülebilir. Özellikle çeşitli zorluklar karşısında alınan örgütsel destek psikolojik sermayenin artmasına doğrudan katkı sağlayabilmektedir ve bu durum öğretmenlerin işlerine ve örgütlerine daha fazla bağlanmalarına yardımcı olabilmektedir. Psikolojik sermayenin alt boyutlarının (öz-yeterlilik, iyimserlik, umut, dayanıklılık) tamamının örgütsel desteği pozitif ve anlamlı olarak artırdığı bulunmuştur (Çalışkan & Pekkan, 2017). Öğretmenlerin psikolojik sermaye ile duygusal emek düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf düzeyde ilişki vardır. Duygusal emek, öğretmenlerin duygusal gereksinimleri yönetme yeteneklerini içerir. Öğretmenler, günlük olarak öğrencilerle etkileşime girerken duygusal gereksinimleri karşılamak, duygusal zorluklarla başa çıkmak ve pozitif bir öğrenme ortamı sağlamak gibi becerilere ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda, duygusal emek düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğrencileriyle daha etkili bir şekilde iletişim kurabilecekleri ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anlayıp karşılayabilecekleri düşünülebilir. Diğer yandan, psikolojik sermaye bireylerin içsel kaynaklara (örneğin özyeterlilik, umut, dayanıklılık, iyimserlik) sahip olmalarını ifade eder. Yüksek psikolojik sermayeye sahip olan öğretmenler, stresle başa çıkma becerilerini geliştirme eğilimindedirler ve daha olumlu bir iş deneyimi yaşayabilirler. Bu da

duygusal emeği etkileyebilir, çünkü psikolojik sermayesi yüksek olan öğretmenler daha iyi bir duygusal dengeye sahip olabilir ve bu nedenle duygusal emeği daha etkin bir şekilde gerçekleştirebilirler. Farklı bir çalışmada psikolojik sermayenin duygusal emeği pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir (Coşkun, 2018).

Psikolojik sermaye ile örgütsel adanmışlığın genel ortalaması arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki vardır. Diğer deyişle psikolojik sermaye arttıkça öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları da artmaktadır, örgütsel adanmışlık arttıkça psikolojik sermaye de artmaktadır. Araştırmalarda benzer sonuçlar saptanmıştır (Yıldırım & Tösten, 2019; Yılmaz & Yılmaz, 2018). Psikolojik sermayesi yüksek olan öğretmenler, daha yüksek bir öz-yeterlik duygusuna sahip olabilir, umut ve dayanıklılık becerilerini geliştirebilir ve genel olarak işlerine daha bağlı hale gelebilirler. Örgütsel adanmışlık ise öğretmenlerin işlerine, kurumlarına ve öğrencilerine olan bağlılıklarını ifade etmektedir.

Araştırmada duygusal emek ve örgütsel adanmışlık arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmamıştır. Bu bulgu Merdan'ın (2021) bulgusuyla örtüşmemektedir. Farklı bir araştırmada ise duygusal emek ve işe bağlılık arasında pozitif yönlü ilişki saptanmıştır (Cankal, 2020). Öğretmenlerin duygusal emeklerini yönetmeleri ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamaları, iş memnuniyetini ve motivasyonu artırabilir. Bu da öğretmenlerin işlerine daha bağlı hale gelmelerine ve daha yüksek bir performans sergilemelerine katkıda bulunabilir. Aynı zamanda, öğretmenlerin duygusal emeklerini yönetme becerilerini geliştirmek ve duygusal destek alabilecekleri bir çalışma ortamı sağlamak da önemlidir. Her üç değişken bir arada iken bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir açıklayıcılık gücü oluşturmaktadır. Duygusal emeğin örgütsel adanmışlık üzerinde tek başına anlamlı bir yordaması söz konusu değildir. Örgütsel adanmışlık üzerinde psikolojik sermayenin yordama düzeyi, örgütsel destekten daha fazladır. Bu durum psikolojik sermayenin artmasıyla örgüte olan bakış açısının da güçlenmesiyle ve adanmışlığı da desteklemesiyle ilgili olabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel destek, duygusal emek, psikolojik sermaye ve örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında çeşitli ilişkilerin olduğu görülmektedir. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel destek düzeyinin diğer okul kademesinde çalışanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde, ilkokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyinin de diğer kademe öğretmenlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ise ilkokul kademesinde daha yüksek bulunmuştur. Örgütsel destek ile psikolojik sermaye arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, psikolojik sermayenin duygusal emek düzeyini de pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre farklılaşan algılanan destek, duygusal emek ve psikolojik sermaye düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, eğitim kurumlarının öğretmenlere sağladığı destek ve kaynakların önemini vurgulamakta ve öğretmenlerin iş performansını, motivasyonunu ve bağlılığını artırmak için yapılabilecek politika ve stratejilere dikkat çekmektedir.

Araştırma bulgularına bağlı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretmenlere mesleki yeterliliklerini artıracak eğitimler verilmesi de psikolojik sermaye, örgütsel adanmışlık ve duygusal emek düzeylerine katkıda bulunabilir.
- Örgütün ve çalışanların güçlü ve eksik yanları analiz edilerek geliştirilmesi ve fikirlerinin önem verilmesi de örgütsel adanmışlık düzeyine katkıda bulunabilir.
- Öğretmenlerin mesleğine adanmışlık düzeylerinin artırılması için okul ikliminin olumlu yönde artırılması hedefinde yöneticiler bilgilendirilebilir ve adanmışlığı güçlendirecek çeşitli sosyal-pedagojik etkinlikler tasarlanabilir.
- Farklı araştırmalarda, bazı kademelerde düşük çıkan örgütsel destek gibi değişkenlerin arkasında yatan neden nitel araştırmalarla detaylıca araştırılabilir.

**Kaynakça/Reference**

- Akgün, N. & Yılmaz, Ö. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını gerçekleştirme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 133-158.
- Akın, M. (2008). Örgütsel destek, sosyal destek ve iş/aile çatışmalarının yaşam tatmini üzerindeki etkileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(25), 141-171.
- Alcan, E. (2018). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki. [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Argon, T. & Ekinci, S. (2017). Teacher views on organizational support and psychological contract violation. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 44-55.
- Avey, J. B., Avolio, B. J. & Luthans, F. (2011). Experimentally analyzing the impact of leader positivity on follower positivity and performance. *Leadership Quarterly*, 22(2), 282-294.
- Aydoğan, S.S. & Bostancı, A.B. (2011). Öğretmenlerin duygusal emek gösterimleri ile psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(36), 2637-2674.
- Basım, H.N., & Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 77-90.
- Bekmezci, M., Orçanlı, K. & Fırat, Z.M. (2020). Psikolojik sermaye ile öznel kariyer başarısı arasındaki ilişkide örgütsel destek algısının aracılık rolü. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 34(3), 853-876.
- Bickes, D.M., Demirtaş, Ö., Uğur, A. & Yılmaz, C. (2014). Duygusal emek ile iş tatmini arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü: Bir alan çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 97- 121.
- Bitmiş, M.G. (2014). *Öncülleri ve sonuçları ile psikolojik sermaye*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bogler, R. & Nir, A.E. (2010). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
- Büyükgöze, H. (2014). *Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre algılanan örgütsel destek ve psikolojik sermaye ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Büyükgöze, H. & Kavak, Y. (2017). Algılanan örgütsel destek ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi: Lise öğretmenleri örneğinde bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 1-3.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Cankal, D. F. (2020). *Duygusal emeği yordayan faktörler: Psikolojik iyi oluş, lider üye etkileşimi ve işe bağlılık*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Cheung, F., Tang, C.S.-k., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348-371.
- Coşkun, K. (2018). *Duygusal emeğin tükenmişlik üzerindeki etkisinin psikolojik sermaye bağlamında incelenmesi: Sağlık çalışanları üzerine bir çalışma*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.
- Çalışkan, A. & Pekkan, N.M. (2017). Psikolojik sermayenin işe yabancılaşmaya etkisinde örgütsel desteğin aracılık rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 4(1), 17-33.
- Çetin, M. & Kayır, H. (2010). Örgütsel bağlılık ve halkla ilişkiler. *Üçüncü Sektör Kooperatifçilik Dergisi*, 45(1), 40-64.
- Diefendorff, J.M., Croyle, M.H., & Gosserand, R.H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 339-359. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.02.001>



- Düzgün, E. & Yeşiltaş, M. (2019). Otel işletmelerinde algılanan örgütsel destek ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık etkisinin incelenmesi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 16(3), 2019, 533-552.
- Eisenberger, R., Robin, H., Hutchison, S. & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Erdem, H., Gökmen, Y. & Türen, U. (2015). Psikolojik sermayenin örgütsel özdeşleşme üzerine etkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 38-62.
- Ertürk, A., Keskinçilic-Kara, S.B. & Zafer Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744.
- Giray, M.D. (2010). *İş yerinde destek algılarının liderlik stilleri ve örgütsel sonuç değişkenleri ile ilişkisi*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güner, H. (2006). *Öğretmenlerin adanmışlık sorunu: İstanbul ili örneğinde bir çalışma*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güngör S.K. & İlişen, E. (2018). Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 962-677.
- İşık, M. & Kama, A. (2018). Algılanan örgütsel desteğin işgören performansına etkisinde işe adanmışlığın aracı etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3) 395-403.
- Kaçamak, N. & Kocabaş, İ. (2019). Devlet ve özel okul öğretmenlerinin duygusal emek ve algılanan örgütsel destek düzeylerinin karşılaştırılması. *Yıldız Journal of Educational Research*, 4(1), 58-84.
- Kozikoğlu, İ. & Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2614-2625.
- Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290
- Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J.B., & Norman, S.M. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Merdan, E. (2021). Duygusal emek ve duygusal zekanın örgütsel adanmışlık üzerindeki rolünün incelenmesi. *International European Journal of Managerial Research*, 5(8), 207-226.
- Meriç, E., Çiftçi, Ö. D. & Yurtal, F. (2019). Algılanan örgütsel destek ve işe adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 65-74.
- Oruç, E. (2018). Psikolojik sermaye ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(14), 141-151.
- Özdemir, B. & Tarım, K. (2022). Psikolojik sermayenin duygusal bağlılık üzerindeki etkisinde duygusal emeğin aracı rolü: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, 51(234), 1305-1326.
- Öztürk, M. & Vatansever, K. (2020). Örgütsel adalet ve örgütsel güvenin işe adanmışlık üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 3613-1632.
- Sarıkaya Ş. (2019). *Öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcısı olarak örgütsel güven ve örgütsel destek algısı*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn & Bacon.
- Turunç, Ö. & Çelik, M. (2010). Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 17(2), 183-206.
- Yıldırım, İ. & Tösten, R. (2019). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 10-17.
- Yıldız, Y. & Çelik, B. (2017). Commitment to teaching profession. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(2), 93-97.

- Yılmaz, A. & Ulukapı-Yılmaz, H. (2018). Pozitif psikolojik sermayenin algılanan performans düzeyine etkisinde örgütsel adanmışlığın aracılık rolü: bir hizmet işletmesinde araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 129-144
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774–800. <https://doi.org/10.1177/0149206307305562>
- Zhang, D., He, J. & Fu, D. (2021). How can we improve teacher’s work engagement? Based on Chinese experiences. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12.

---

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

People spend a significant portion of their lives within the organizations they work for, and during this time, they engage in communication with all members of the organization. The perceived organizational support from superiors or subordinates during this process can influence an employee's attitude toward the organization. As a result, individuals can feel themselves as part of the organization (Düzgün & Yeşiltaş, 2019). Nowadays, the success and sustainability of organizations are closely related to the satisfaction, motivation, and commitment of employees. In this context, the organizational experiences and psychological states of important professional groups such as teachers can have a significant impact on the effectiveness of educational organizations and student achievement.

Organizational support refers to the awareness of the benefits of the organization's employees and the importance placed on their well-being (Sarıkaya, 2019). The concept of organizational support has become an important factor in the working life and social life of employees, which they need and attach importance to (Işık & Kama, 2018). The appreciation of employees by the organization, the employee not feeling isolated, and the fulfillment of their needs and expectations by the organization affect the perceived level of organizational support and the employee's commitment to the organization (Turunç & Çelik, 2010). The perceived organizational support of an employee strengthens their commitment to the organization, enhances job satisfaction and performance, it also reducing negative organizational experiences such as stress, turnover, and absenteeism. Therefore, it can be argued that the contribution of organizational support to employees and the organization is of considerable significance (Giray, 2010).

Different variables such as emotional labor and psychological capital have a positive impact on teachers' organizational commitment, which can create a positive learning environment in schools. Zhang, He & Fu (2021) found that granting autonomy to teachers positively affects their commitment, leading to more motivated and satisfied teachers in schools. Strong leadership support in psychologically empowered and collaborative school environments can enhance teachers' organizational commitment. Teachers who experience strong commitment are more likely to exhibit idealistic and authentic professional behaviors. Organizational commitment is a structure that enhances performance and success in any organization (Çetin & Kayır, 2010). The effects of organizational commitment in this regard are also applicable to educational organizations. Particularly, high levels of commitment are expected among teachers, making organizational commitment an intriguing topic in educational organizations.

The main objective of this research is to investigate the relationship between teachers' organizational support, psychological capital, emotional labor, and organizational commitment levels. In line with this problem, the following sub-problems were addressed:

- Do teachers' levels of organizational support, emotional labor, psychological capital, and organizational commitment differ significantly based on their hierarchical position within the organization?
- Is there a significant relationship between teachers' levels of organizational support, emotional labor, psychological capital, and organizational commitment?
- Are teachers' levels of organizational support, emotional labor, and psychological capital significant predictors of their organizational commitment?

## 2. METHOD

This study aimed to examine the relationship between teachers' perceived organizational support, emotional labor, psychological capital, and organizational commitment. It was conducted using a quantitative research method, specifically a correlational survey design. Perceived organizational support, emotional labor, and psychological capital were used as independent variables, while organizational commitment was the dependent variable in this study.

The accessible population of the study consists of all teachers working at various levels in the central district of Bismil, Diyarbakır province, during the 2022-2023 academic year. Four different scales were used in the study, which are described as follows:

*Perceived Organizational Support:* The Organizational Support Scale was developed by Eisenberger et al. (1986) and consists of 13 items. It was adapted into Turkish by Akın (2008).

*Emotional Labor:* The Emotional Labor Scale was developed by Diefendorff et al. (2005) and adapted into Turkish by Basım and Begenirbaş (2012).

*Psychological Capital:* The Psychological Capital Scale was initially developed by Luthans et al. (2007) with 24 items, and later a shorter version with 12 items was created by Avey, Avolio, and Luthans (2011). The adaptation of the scale into Turkish was done by Oruç (2018).

*Organizational Commitment:* The Organizational Commitment Scale, developed by Kozikoğlu and Senemoğlu (2018), was designed to reveal teachers' professional commitment.

The data analysis was conducted using SPSS 25 software. Prior to the analysis, assumptions of normality were tested.

## 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The findings suggest that there is a weak positive significant relationship between perceived organizational support and the overall construct of psychological capital, as well as its sub-dimensions of self-efficacy, hope, resilience, and optimism. There is a moderate positive significant relationship between psychological capital and organizational commitment. Additionally, there is a weak positive significant relationship among psychological capital, emotional labor, perceived organizational support, and organizational commitment. When these three variables are considered together, they have a significant level of creativity on the dependent variable. The predictive power of these three variables on the dependent variable is 19.3%.

In conclusion, the findings reveal various relationships among teachers' perceived organizational support, emotional labor, psychological capital, and organizational commitment. It has been determined that teachers working in primary schools have higher levels of perceived organizational support compared to teachers at other school levels. Similarly, primary school teachers have been found to have higher levels of emotional labor than teachers at other levels. The level of psychological capital among primary school teachers is moderate. However, the level of organizational commitment is higher among primary school teachers. There is a positive relationship between perceived organizational support and psychological capital. Additionally, psychological capital has a positive influence on emotional labor. These findings indicate that teachers have varying levels of perceived support, emotional labor, and psychological capital depending on the school level they work at. These results highlight the importance of support and resources provided by educational institutions and draw attention to policies and strategies that can enhance teachers' job performance, motivation, and commitment.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28/04/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 162496

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacılar, bu çalışmaya eşit düzeyde katkı sunmuştur.

Yazar 1: Literatür taraması, veri toplama, raporlaştırma, tartışma ve sonuç

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin analizi, raporlaştırma, tartışma ve sonuç.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar çatışması yoktur.





## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 1968– 1986. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1318478>



### Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Bağlılıkları ile İş Yaşamında Yalnızlık Algıları Arasındaki İlişki\*

The Relationship between Primary School Teachers' Commitment to the Teaching Profession and Their Perceptions of Loneliness at Work\*

Betül CENGİZ ÇELİK<sup>1</sup> ID, Kaya YILDIZ<sup>2</sup> ID

Geliş Tarihi (Received): 22.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 30.11.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile iş yaşamında yalnızlık algıları arasındaki ilişkinin tespiti amacıyla yürütülmüştür. Yapılan araştırmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesinde yer alan resmi ilkokullarda görevli 550 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya farklı ilkokullardan toplam 241 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, "Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği" ile "İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma bulgularının analizleri SPSS 20.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde ortalama, yüzde, standart sapma, frekans, korelasyon gibi betimsel istatistikler kullanılmış ve ölçeklerin güvenilirlik analizleri için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının "Yüksek" düzeyde olduğu görülmüş, öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algılarının ise "Düşük" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile iş yaşamında yalnızlık algıları arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmeni, Öğretmenlik mesleğine bağlılık, İş yaşamında yalnızlık

&

**Abstract:** The purpose of this study was to ascertain the association between primary school teachers' opinions of their dedication to the teaching profession and their feelings of workplace loneliness. The study made use of the relational research model. The study's target population is 550 primary school teachers in Bolu's central district's official primary schools for the 2021–2022 academic year. Participants in the study included 241 primary school teachers from various primary schools. Data collecting instruments included the "Loneliness in Business Life Scale," a personal information form, and the "Teaching Profession Engagement Scale." The SPSS 20.0 package software was used to analyze the study results. When analyzing the data, descriptive statistics including mean, percentage, standard deviation, frequency, and correlation were employed, and Cronbach Alpha coefficients were generated for the scales' reliability analysis. The research's findings showed that teachers' impressions of their devotion to the teaching profession were rated as "High" but they believed that they were not alone at work, rating their perceptions as "Low". It was shown that there is a negative and only mildly significant correlation between primary school teachers' evaluations of their dedication to the teaching profession and their feelings of loneliness at work.

**Keywords:** Primary school teacher, Commitment to the teaching profession, Loneliness at work

**Atıf/Cite as:** Cengiz Çelik, B., & Yıldız, K. (2023). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları ile iş yaşamında yalnızlık algıları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1968-1986. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1318478](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1318478).

**İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Bu çalışma Betül CENGİZ ÇELİK'in yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Betül CENGİZ ÇELİK, Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Sınıf Öğretmeni, [betulcengizcelik@gmail.com](mailto:betulcengizcelik@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-2814-8758>

<sup>2</sup> Prof. Dr. Kaya YILDIZ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, [yildiz\\_k1@ibu.edu.tr](mailto:yildiz_k1@ibu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-5390-7525>

## 1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin içinde buldukları döneme uygun ve uyum içinde yaşamalarına yardımcı olacak bilgileri edinmelerini sağlayan bir süreçtir. Şüphesiz bunu başarabilmenin yolu kendisini geliştirmiş, işini seven, özümseyen ve mesleğine adanmışlık hisseden bir öğretmenin varlığı ile mümkün olacaktır (Aydın, 2011). Öğretmenlik, kültürel ve dini değerler açısından ele alındığında kutsal olduğu kabul edilen ve herhangi bir maddi kazanç kaynağı olmaktan öte gönüllülük esasının etkin rol oynadığı bir meslektir (Bek, 2007). Gönüllülüğe ek olarak bağlılığın da bir öğretmenin meslek hayatında başarıya ulaşabilmesi için önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir (Aydın, 2010). Becker'da (1960) bağlılık kavramı, tutarlı davranışlar sergileyerek, kişinin sosyal ortamlara katılması, bunu devam ettirmesi, değerli olması, etkileşim sağlayabilmesi, kişisel ihtiyaçlar ile kurumsal ihtiyaçların örtüşmesi olarak ifade edilmiştir. Bir kavram olarak bağlılık, örgütte verimin artırılması, kurum öğretmenlerinin aidiyeti, üretkenlik oluşturulması ve işgücü üzerinde etkili olabilmektedir (Sıgır ve Basım, 2006). Örgüte bağlılık ise, bireyin örgüt amaç ve hedeflerine olan inancı, kurumun başarısı için çalışma istekliliği ve kendini örgüte ait hissetmesine yönelik duygu durumudur (Morgan ve Hunt, 1994).

Örgütsel bağlılık, Balay (2000) tarafından kişinin araçsal bir değerden öte örgütün yararı için kurumun misyon ve vizyonuna etkin bir şekilde bağlanma olarak ifade edilmiştir. İnce ve Gül'de (2005) ise örgütsel bağlılığın, örgütsel davranış ve çalışan davranışları ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Başka bir ifadeyle örgütsel bağlılık, kişilerin kurumun amaç ve değerlerini benimseme ve bu değerleri özümseme, kurum ve kuruluşu için çabalama isteğinin fazla olması ve örgüt üyeliğinin devamlılığını isteme olarak açıklanmıştır (Roper, 2011). Örgütsel bağlılık, öğretmenin örgütüne psikolojik olarak bağlılığına, kurumun hedefleri doğrultusunda çaba sarfetmesine ve örgütün ilkelerini benimsemesine olanak tanıyacağı için önemlidir (Yalçın ve İplik, 2007). Ayrıca kurumunu güçlü kılacağı ve devamlılığını sağlayacağı için örgütsel bağlılığın oldukça önemli olduğu ifade edilmiştir (Bolat ve Bolat, 2008). Kurum ve kuruluşlarda çalışanlar için önemli olan bir diğer faktör ise mesleki bağlılıktır.

Mesleki bağlılık, kişinin hayatının bütününde bir kariyer veya uğraşın önemli olması hali ve bireylerin mesleklerine karşı sahip oldukları psikolojik ve duygusal davranışların bütünü olarak ifade edilmiştir (Lee vd., 2000). Nesje (2016), mesleki bağlılığın kişinin çabası sonucunda oluşan, bireyin kendi inançları ile uzmanlık alanının kesişmesi ile ortaya çıkan bir bağlılık türü olduğunu ifade etmiştir. Mesleki bağlılığın bireyin hayatının önemli bir unsuru olduğu, mesleki bağlılığı yüksek çalışanların mesleklerini icra ederken daha fazla keyif aldıkları ve mutlu oldukları belirtilmiştir (Örgen, 2020). Bu ifadeden hareketle yüksek derecede mesleki bağlılığın, kişinin mesleğinde, örgütsel yaşamında ve meslek harici aile ve sosyal yaşantısında önemli katkıları olduğu söylenebilir. Blau (1985), mesleki bağlılık arttıkça, yapılan işe olan bağlılığın artacağını ve işin özümseceğini bildirmiştir. Başka bir ifadeyle düşük mesleki bağlılığın, zayıf bir örgütsel bağlılık sağlayacağı için, sık sık iş değişikliğine yol açabileceği bildirilmiştir (Uysal, 2013).

Öğretmenler de her meslek grubunda olduğu gibi mesleklerini icra ederken bir mesleki bağlılık tutumu sergilemektedirler (Wallace, 1995). Mesleki başarı için öğretmenler olumlu bir mesleki tutum geliştirmeli, mesleğini sevmeli ve mesleğine sadık olmalıdır (Uştu, 2014). İş yaşamında başarı için öğretmenin kurum ve kuruluşlarına yüksek düzeyde bağlı olmaları esastır (Norşenli, 2021). Mesleki bağlılık açısından güçlü olmayan öğretmen, mesleki tükenmişlik yaşayabilir, mesleki devam problemi hissedebilir, meslek değişikliğini düşünebilir (Goulet ve Singh, 2002). Öğretmenlik mesleğinin önemini ve gerekliliğini kavrayan bireyler, kendini geliştirme gayreti içerisine girerler (Temizkan, 2008). Firestone ve Pennell (1993)'de düşük mesleki bağlılık yaşayan öğretmenlerin tükenmişlik hissedebilecekleri ifade edilmiş ve bu durumun strese, yorgunluğa ve iletişime olumsuz yansıtacağı

belirtilmiştir. Tükenmişlik yaşayan öğretmenin ise daha az çaba sarfedeceği göz önüne alındığında, bu durumun düşük öğrenci başarısı olarak yansyacağı ifade edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde son yıllarda öğretmenlerin mesleki bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Aksu (2021) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ve duygusal emek düzeyleri ölçülmüş ve ardından bu faktörlerin okul etkililiği üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyleri ile iş yaşam dengesinin ele alındığı bir başka çalışmaya da literatürde rastlamak mümkündür (Miyanyedi Şen, 2021). Maral Polat (2021) tarafından yapılan bir çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ataç (2019) çalışmasında öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile denetim odakları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Hıdıroğlu (2021) yaptığı çalışmasında öğretmenler üzerine yapılan güçlendirmenin; öğretmenin örgüte ve mesleğe olan bağlılığı aracılığıyla kurumdaki örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisini belirlemiştir. Karapınar ve Hatipoğlu (2021) tarafından yapılan bir araştırmada özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş güvenliği algılarının performans ve örgütsel bağlılık algılarını etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Buna ilaveten sağlık, hukuk, psikoloji ve turizm alanında da çalışanların mesleki bağlılıklarının araştırıldığı (Tak vd., 2009; Günlük, 2010; Uştu, 2014; Kılıçdağı 2020; Konateke, 2020; Şentürk 2020; Örgen, 2020; Gümüşdaş vd., 2021; Yıldırım ve Eroğlu, 2021) çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Sonuç olarak bağlılık kavramı her meslek grubu için özelleşmiş olsa da öğretmenlik mesleğinde bağlılık kavramı, ilk olarak öğretmene, öğrenciye ve kuruma daha sonra da öğretmenin sosyal yaşantısına katkı sunan bir olgudur (Karataş, 2020). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik mesleğine bağlılığın, bireyi farklı açılardan etkileyen bir bağlılık olduğu kanısına varılmaktadır.

Bağlılık gibi yalnızlık da bireyin yaşayabileceği bir duygu durumudur. İnsan yaşamı boyunca doğum, sevgi, korku, aşk ve ölüm gibi farklı hadiselerle karşılaşmakta ve bu olaylara çeşitli tepkiler vermektedir. Yaşanılan her bir olay insanın içinde bulunduğu ruh halini değiştirmektedir. Yalnızlık da bu duygulardan bir tanesi olup, yalnızlığın insanın psikolojik durumu üzerine olan etkileri son yıllarda merak konusu olmuştur (Karakurt, 2012). Sosyal bir ortam içerisinde bulunuyor olsa dahi, bir insan yalnız olabilmektedir (Peplau ve Perlman, 1982). Yalnızlık ile ilgili literatürde çok çeşitli tanımlamalar ile karşılaşmak mümkündür. Flanders (1982), yalnızlığı kişinin maruz kaldığı stresin nitel ne nicel geri yansması olarak tanımlarken, Lopata (1969)'da yalnızlık, bireyin sosyal yaşamında kazandıkları ve kazanmak istedikleri arasında kalan kısım olarak tanımlamıştır. Sadler ve Johnson (1980)'a göre ise yalnızlık, kişinin sınırsız sosyal isteklerinin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Bir başka tanımda yalnızlık, kişinin kendi iradesiyle yaşanan, kendini etraftan soyutlamasıyla sonuçlanan ve ona sıkıntı veren bir duygu olarak ifade edilmiştir (Yılmaz ve Altınok, 2009). Bahsi geçen çeşitli tanımlardan anlaşılacağı üzere, yalnızlık, birey üzerine çok yönlü etkilere sahip, kişinin sosyal etkileşimde kendisini yetersiz ve tatminsiz hissetmesinden kaynaklanan tehlikeli bir olgu niteliğindedir (Mercan vd., 2012). Kendilerini yalnız hisseden bireyler, sürekli olumsuz bir bakış açısı ve bencillik duygusu ile birlikte kendilerini uyumsuz olarak görmekte, sorumluluktan kaçmakta ve uzun süreli arkadaşlık kurmakta zorlanmaktadır (Yılmaz ve Altınok, 2009).

İş yaşamında sürekli etkileşimin daha fazla olduğu meslek gruplarında sosyal etkileşim ön plana çıkmakta ve yalnızlık duygusu farklı düzeylerde hissedilebilmektedir. Öğretmenlik mesleği de bu meslek grupları içerisinde yer almaktadır (Metin Çapar, 2020). Öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin artırılmasını ve sağlıklı davranışlar sergilemesini sağlamak, öğretmenin bir diğer amacıdır. Öğretmenin bu amacını başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi, mesleki yeterliliğe ilaveten öğrencileriyle güçlü bir iletişim kurabilmesine, olumlu ilişkiler geliştirebilmesine ve kendini mutlu hissetmesine bağlıdır. Öğretmenin amacı, öğrenmeyi sağlamanın yanında öğrencilerin sosyalleşmesini ve olumlu davranış geliştirmesini sağlamaktır. Öğretmenlerin bunu başarıyla gerçekleştirebilmeleri; sınıf yönetimi becerisine, meslek, konu alanı ve genel kültür bilgisine sahip olmalarına bağlıdır (Gündüz ve Can,

2013). Öğretmenin öğrencileriyle olumlu ilişkiler içinde olmasının çalıştığı ortam olan okul ortamında kendisini mutlu hissetmesine bağlı olduğu düşünülmektedir.

Özetle, kendisini bulunduğu sosyal ortama ait hissetmeyen öğretmenin örgütünde yalnızlık yaşaması kaçınılmaz olacaktır (Kaplan, 2011), iş yerinde arkadaşlarıyla güçlü iletişime sahip öğretmenlerin mesleklerini icra ederken daha başarılı olabilecekleri değerlendirilmektedir (Oğuz ve Kalkan, 2014). Ayrıca iş yerinde yalnızlık duygusunu hisseden öğretmenlerin hem bireysel hem de kurumsal hedefler için negatif sonuçlar doğurabilme ihtimali artmaktadır. Yukarıda ifade edilen gerekçeler çerçevesinde yürütülen bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları ile iş yaşamındaki yalnızlık algıları ele alınarak bu iki olgunun arasındaki ilişki incelenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları ile iş yaşamında yalnızlık algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıda yer verilen sorulara yanıt aranmıştır.

### **Alt Problemler**

Araştırmanın problem cümlesi “sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları ile iş yaşamında yalnızlık algıları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında aşağıda listelenmiş soruların cevapları aranmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin;

1. Öğretmenlik mesleğine bağlılıkları ile iş yaşamında yalnızlık algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlik mesleğine bağlılıkları ile iş yaşamında yalnızlık algıları arasında bir ilişki var mıdır?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın modeli**

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları ile iş yaşamında yalnızlık algıları arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı bu makalede ilişkisel (korelasyonel) araştırma modelinden faydalanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, farklı değişkenlerin birbiri ile olan etkileşimlerinin belirlenmesinde, mevcut ilişkinin seviyelerinin saptanmasında ve değişkenler arasında bulunan ilişkinin varlığından hareketle daha ileri düzeyde araştırmaların gerçekleştirilebilmesine olanak sunan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2013).

### **2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme**

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Bolu ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ilkokullar oluşturmaktadır. Bu okullarda toplam 550 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Evrende istenen sayıda veriye ulaşabilmek amacıyla örneklem alma yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine gidilerek 18 ilkokuldan 241 sınıf öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmacının örneklemini elde ederken sahip olduğu ve amaçladığı evrenden ulaşılabilirliği en kolay olan elemanlara yönelmesi ve onları tercih etmesi şeklinde tanımlanabilir (Patton, 2005). Ölçekler Bolu ili Merkez ilçesi sınırlarında resmi ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine online ve yüz yüze olarak uygulanmış ve ölçek uygulanan öğretmenler örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin %64,7'inin “kadın”, %35,3'ünün ise “erkek” öğretmenlerden oluşmaktadır.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Verilerin toplanması amacıyla öncelikle literatür taraması yapılarak, Yıldız (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği” ve Doğan vd. (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği” veri toplamak amacıyla seçilmiştir. Ölçeklerin belirlenmesini müteakip, ilgili geliştiricilerden ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Ölçekler Bolu ili merkez ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlere 2021-2022 birinci döneminde online ve yüz yüze olarak uygulanmıştır. Bolu ili merkez ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan 550 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Çalışma kapsamında, Bolu merkez ilçesinde görev yapan 241 (%43,82) sınıf öğretmeni ölçekleri doldurmuştur. Toplanan 241 ölçek üzerinden çalışma devam ettirilmiş ve gerekli uygun istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

#### Veri Toplama Aracı

##### *Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği*

Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği, Yıldız (2020) tarafından geliştirilmiş ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik kanıtları için iki ayrı araştırma grubundan faydalanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde, 56 maddeden oluşan bir madde veri tabanı oluşturulmuştur. Ağırlıklandırılmamış en küçük kareler faktör çıkartma yöntemi ve direct oblimin döndürme yöntemi kullanılarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, 33 madde ve dört faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Bu yapı, toplam varyansın % 48,14’ünü açıklamaktadır. Faktörler sırasıyla mesleki özdeşim, mesleki değer, mesleki çaba ve mesleki adanmışlık olarak adlandırılmıştır. Elde edilen geçerlik ve güvenilirlik kanıtları yeterli ve uygun bulunmuştur.

##### *İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği*

İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği (İYYÖ), Wright vd. (2006) tarafından geliştirilmiş ve iş yerinde yaşanan yalnızlığı öznel olarak ele alan, kısa bir bildirim tarzında ve pratik kullanıma sahip bir ölçektir. Doğan vd. (2009) tarafından Türkçe’ye çevrilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışma, İYYÖ’nin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemlerini kullanmıştır. Faktör analizi sonuçları, ölçeğin özgün formuyla uyumlu olarak iki boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu iki boyut duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık olarak adlandırılmıştır. İYYÖ’nün genel ölçeği için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Ayrıca, duygusal yoksunluk alt boyutu için 0.87 ve sosyal arkadaşlık alt boyutu için 0.83 olarak hesaplanmıştır.

### 2.4. Verilerin analizi

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları ve iş yaşamındaki yalnızlık algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ölçeklerden toplanan verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yaklaşımları tespit etmek amacıyla ilk olarak ölçeklerin ve alt boyutlarının normallik dağılımları analiz edilmiştir (Tablo 1).



**Tablo 1.**

*Ölçeklerin basıklık, çarpıklık ve güvenirlilik katsayıları*

	N	Basıklık	Çarpıklık	Cronbach Alpha
Mesleki Özdeşim	241	-,332	,259	,89
Mesleki Değer	241	-,743	,432	,90
Mesleki Çaba	241	-,819	,967	,90
Mesleki Adanmışlık	241	-1,081	,403	,91
Mesleki Bağlılık (Ölçek Toplam)	241	-1,106	,283	,90
Duygusal Yoksunluk	241	,678	,066	,88
Sosyal Arkadaşlık	241	,778	,780	,89
İş Yaşamında Yalnızlık (Ölçek Toplam)	241	,714	,344	,89

Tablo 1’de görüldüğü üzere Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği alt boyutlarının araştırılacak değişkenlere göre çarpıklık katsayıları ,967 ile ,259 arasında ve basıklık katsayıları -,332 ile -,1081 arasında değişiklik göstermektedir. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği alt boyutlarının araştırılacak değişkenlere göre çarpıklık katsayıları ,066 ile ,780 arasında iken, basıklık katsayılarının ,678 ile ,778 arasında değiştiği görülmektedir.  $\pm 1$  değerleri arasında seyreden çarpıklık ve basıklık katsayıları ölçeklerin ve alt boyutlarının normal dağılımdan çok yüksek oranda sapmadığına işaret etmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Diğer bir yaklaşıma göre Kolmogorov-Smirnov katsayısının anlamlı çıkmasına karşın, normal dağılımlı bir veri değerlendirmesinde bulunabilmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olmasının yeterli olacağı ifade edilmiştir (George ve Mallery, 2010). Elde edilen bulgular ışığında mevcut verilerin analizinde verilerin normal dağıldığı kabul edilerek ilgili istatistiksel yöntemler uygulanmıştır. Çalışma kapsamında yer alan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri, frekans ve yüzde dağılımları ortaya konmuştur.

Bu çerçevede birinci alt problem için öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeği ve iş yaşamında yalnızlık ölçeklerinin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri belirlenmiştir.

İkinci alt problemler için öğretmenlik mesleğine bağlılık ile iş yaşamındaki yalnızlık arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analiz yöntemi uygulanmıştır. Her bir değişken korelasyon analizine tabi tutularak aralarında bulunan ilişki belirlenmiştir.

Araştırmadaki elde edilen bulguların yorumlanmasında her iki ölçek içinde; “1,00-1,80 Oldukça düşük”, “1,81-2,61 Düşük”, “2,62-3,42 Orta”, “3,43-4,23 Yüksek” ve “4,24-5,00 Çok Yüksek” değerleri kullanılmıştır.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri**

**Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı:** Bolu Abant İzzet baysal üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04.10.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/384

**3. BULGULAR**

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları ve iş yaşamındaki yalnızlık algıları ve bu iki parametre arasındaki ilişkiye ait bulgular bu bölümde yer almaktadır. Bulgular alt problemlere göre maddeler halinde verilmiştir.

**Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular****Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Bağlılıkları**

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılığı ile ilgili algıları tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları algılarının ortalama ve standart sapma değerleri*

Ölçek	Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık	Mesleki Özdeşim	241	3,45	,582
	Mesleki Değer	241	3,46	,434
	Mesleki Çaba	241	4,36	,681
	Mesleki Adanmışlık	241	3,91	,606
	Toplam	241	3,79	,461

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılığı alt boyutları ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin toplamında ( $\bar{X}$  =3,79, ss =,461) öğretmen algıları “Yüksek” düzeyde tespit edilmiştir. Ölçek alt boyutlarından olan “Mesleki Özdeşim” ( $\bar{X}$  =3,45, ss =,582), “Mesleki Değer” ( $\bar{X}$  =3,46ss ,434), ve “Mesleki Adanmışlık” ( $\bar{X}$  =3,91ss ,606), boyutlarında algıları “Yüksek” düzeyde olduğu belirlenirken “Mesleki Çaba” boyutunda ( $\bar{X}$  =4,36ss ,681), “Çok yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür.

**Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamında Yalnızlık Algıları**

Sınıf öğretmenlerinin iş yaşamında yalnızlık algıları tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Sınıf öğretmenlerinin iş yaşamında yalnızlık algıları*

Ölçek	Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss
İş Yaşamında Yalnızlık	Duygusal Yoksunluk	241	1,92	,700
	Sosyal Arkadaşlık	241	1,78	,610
	Toplam	241	1,85	,605

Tablo 3’te verilen sınıf öğretmenlerinin iş yaşamında yalnızlık algılarının ölçek toplamında ( $\bar{X}$  =1,85, ss=,605) “Düşük” düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart

sapma değerleri incelendiğinde “Duygusal yoksunluk” ( $\bar{X} = 1,92$ ,  $ss = 700$ ) düzeyinin “Düşük” olduğu, “Sosyal arkadaşlık” ( $\bar{X} = 1,78$ ,  $ss = 610$ ) düzeyinin ise “Hiç” olduğu görülmektedir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

#### *Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bağlılıkları ve İş Yaşamında Yalnızlık Algıları Arasındaki İlişki*

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları ve iş yaşamında yalnızlık algıları arasındaki ilişki Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları ve iş yaşamında yalnızlık algıları arasındaki ilişki.*

	1	2
1. Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık	1	
2. İş Yaşamında Yalnızlık	-,335**	1

*n = 241, Sig. (2-tailed): ,000 \* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$*

Tablo incelendiğinde öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeği ile iş yaşamında yalnızlık ölçeğinin karşılaştırılması ile elde edilen korelasyon katsayısı ( $r = -,335$ ;  $p < .01$ ), iki ölçek arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir anlamlı ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğine bağlılığı yüksek olan bir öğretmenin, iş yaşamında yalnızlık algısının daha düşük olmasının beklenmesi şeklinde yorumlanabilir.

## 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın bu kısmında elde edilen bulgular ile ilgili tartışma yer almaktadır. Sonuçlar ve ilgili literatür ile desteklenen tartışmalar alt problemlere göre başlıklar halinde sunulmuştur.

### *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Bağlılıkları*

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleğe bağlılıkları öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin toplamında “Yüksek” düzeyde iken, alt boyutlarından olan “Mesleki Özdeşim”, “Mesleki Değer” ve “Mesleki Adanmışlık” boyutlarında “Yüksek” düzeyde, “Mesleki Çaba” boyutunda “Çok yüksek” düzeydedir.

Bir ilkökul, öğretim kurumlarının içerisinde temel konumda yer alan ve sınıf öğretmenleri açısından ele alındığında önemli bir basamağın iş yükünü sırtlayan bir pozisyonudur. Çalıştığı yaş grubu sebebiyle sınıf öğretmenliği zor bir kategoride değerlendirilse de araştırma bulgularına göre görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının ölçek toplamında ve alt boyutlar açısından “Yüksek” ve “Çok yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçların sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde devamlılığı koruma gayretlerinin olduğuna işaret etmektedir. Mesleki bağlılık hisseden bireylerin, kendilerini mesleki açıdan geliştirmeye istekli oldukları ve çalıştıkları kuruluşun yararına gönüllü olarak hizmet ettikleri bildirilmiştir (Kaya ve Zerenler, 2014). Bu kişilerin, mesleğini daha ileri seviyeye taşıma istekleri olacağından ve kariyer geliştirme arzuları taşıdıklarından mesleklerini değiştirme ihtiyacı duymadıkları ifade edilmiştir (Lee vd., 2000). Uştu (2014), etkili ve başarılı bir eğitim için öğretmenlerin kendilerini mesleklerine adanmalarının çok önemli olduğunu bildirmiştir. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirme gayretlerinin olduğunu,

kariyer geliştirme isteklerine sahip olduklarını ve yüksek mesleki adanmışlığa sahip oldukları çıkarımını yapmak mümkündür. Günlük (2010), sınıf öğretmenlerinin yaptıkları işe ilgi düzeylerinin mesleki bağlılık düzeyini etkilediğini, yüksek bağlılığa sahip öğretmenlerin mesleki inançlarının yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışma kapsamında görüşleri alınan sınıf öğretmenlerinin yüksek derecede mesleki bağlılığa sahip olmalarının, sahip oldukları yüksek mesleki inançtan dolayı olabileceği yorumunda bulunulabilir. Meyer vd. (1993), kişilerin zamanla meslekleri ile bütünleştiğini, zaman içerisinde işine psikolojik ve ruhsal bir bağlanma yaşayabileceğini bildirmiştir. Buradan hareketle, gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin yüksek düzeyde mesleki bağlılık göstermesinin zaman içerisinde meslekleri ile kurmuş oldukları yüksek ruhsal ve duygusal bağın etkili olduğu söylenebilir.

Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar ile uyum içerisinde olduğu görülen bazı çalışmalar literatürde yer almaktadır. Maral Polat'da(2021) sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının "yüksek" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılırken Ataç (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyleri "yüksek" olarak tespit edilmiştir. Buna ilaveten Kayacı (2021) tarafından yürütülen bir başka çalışmada okul yöneticilerinin genel mesleki bağlılık düzeylerinin "yüksek" düzeyde olduğu, duygusal bağlılık alt boyutunda ise okul yöneticilerinin duygusal bağlılık düzeylerinin "çok yüksek" olduğu ifade edilirken Aksu'da (2021) ise öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir. Bahsi geçen çalışmalardan elde edilen bulguların, bu araştırmanın sonuçları ile uyum içerisinde olduğu söylenebilir.

Alanyazında sınıf öğretmenlerinin bağlılık düzeyleri ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda ise bu çalışma sonuçları ile uyum içerisinde olmayan bazı bulgulara da rastlanmıştır. Başyigit (2009), Yeşilyurt (2015), Uğraşoğlu ve Çağanağa (2017), Çalık (2019) ve Acar (2020) tarafından yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin "orta" seviyede olduğu tespit sonucuna ulaşılmıştır. Acar (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, düşük düzeyde bağlılık tespit edilmiş, bu düşük düzeyde ortaya çıkan bağlılığın nedenleri arasında tükenmişliğin etkili olabileceği ifade edilmiştir. Bu çalışmada görüşlerine başvuru sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine bağlılık seviyelerinin "yüksek" ve "çok yüksek" düzeyde belirlenmiş olmasının nedeni olarak tükenmişlik duygusunu daha az hissettikleri söylenebilir. Yine Ünal (2015) ve Tümkaya ve Uştü (2017) tarafından yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin mesleki bağlılıkların düşük düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler üzerinde yürütülen çalışmalarda belirlenen düşük seviyede mesleki bağlılığın nedenleri arasında mesleğin beklentileri yeterli düzeyde karşılayamaması ve toplum tarafından yeterli itibarı görememe hususlarının etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırma kapsamında yüksek düzeyde belirlenmiş olan mesleki bağlılık düzeyi, çalışma kapsamında görüşlerine başvuru sınıf öğretmenlerinin toplum tarafından yeterli itibarı görüyor olmalarının bir sonucu olabilir.

Alanyazında öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin belirlenmesi üzerine yapılan çalışmalarda farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bu farklılığa demografik yapının ve iş ortamı gibi etkenlerin neden olduğu söylenebilir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine olan bağlılık düzeyleri "yüksek" ve "çok yüksek" olarak belirlenmiştir. Bölge şartları açısından değerlendirildiğinde çalışmadan elde edilen bu sonuç, görüşlerine başvuru sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerin onlar için uygun bir çalışma ortamı olduğunun bir göstergesi olabilir. Bir başka ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin il merkezinde çalışıyor olmalarının, bu bağlamda okullarına ulaşım olanaklarının iyi olmasının ve güçlü alt yapıya sahip merkezi okullarda çalışıyor olmalarının, görüşlerine başvuru sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık düzeylerinin yüksek çıkmasında etkili olduğu çıkarımını yapmak mümkündür. Meyer vd. (1993), bir kişinin mesleği ile zaman içerisinde ruhsal ve psikolojik bir bağın oluşabileceğini belirtmiş, bu durumun mesleki bağlılığı olumlu yönde etkileyebileceğini ifade etmiştir. Bu çalışmanın bulgularında mesleki bağlılığın yüksek düzeyde belirlenmesi, araştırma için görüşlerine başvuru sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile güçlü bir psikolojik bağa sahip olmaları ile açıklanabilir. Bu durumun hem öğretmen psikolojisi hem de eğitim öğretim açısından olumlu bir durum olduğunu söylemek mümkündür.

### *Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamında Yalnızlık Algıları*

Bu çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin iş yaşamında yalnızlık algıları ölçek toplamında “Düşük” olduğu görülmüştür. Ölçek alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde ise “Duygusal yoksunluk” düzeyinin “Düşük” olduğu, “Sosyal arkadaşlık” düzeyinin ise “Oldukça düşük” düzeyde olduğu görülmektedir.

Literatürde bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşılan bazı çalışmalara rastlanılmıştır. Örneğin, Metin Çapar (2020) tarafından yürütülen çalışmada elde edilen verilere göre “Yalnızlık Toplam Puanları” ve “Sosyal Arkadaşlık”, “Duygusal Yoksunluk” alt boyutlarında “düşük” düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmacı, sınıf öğretmenlerinin yer değiştirebilmeleri için yüksek hizmet puanına gereksinim duyduklarını göz önüne alarak, bulunduğu yerlerde uzun yıllar görev yapmak zorunda olduklarını ifade etmiş ve öğretmenlerin yalnızlık hissetmemelerine neden olarak aynı kurumda uzun bir süre çalışıyor olmanın bir aile ortamına vesile olabileceğini ifade etmiştir. Alanyazında öğretmenlerin iş yerinde düşük düzeyde yalnızlık hissettikleri sonucuna ulaşılan başka çalışmalar da yer almaktadır (Kaplan, 2011; Mercan vd., 2012; Oğuz ve Kalkan, 2014; Sezen 2014; Özdemir vd., 2016; Tabak ve Argon, 2018; Gafa, 2019). Gafa (2019) sınıf öğretmenlerinin düşük düzeyde yalnızlık hissetmesinin hem öğrenci hem de veliler ile güçlü bir etkileşime sahip olmalarından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bahsi geçen çalışmalarda elde edilen bulgular bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin iş yerinde çeşitli düzeylerde yalnızlık hissettiklerine dair bulguların elde edildiği çalışmalar yer almaktadır. Tabak (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre ölçek toplamında öğretmenlerin “uygun değil”, sosyal arkadaşlık boyutunda ise “uygun” ve duygusal yoksunluk alt boyutunda ise “biraz uygun” düzeyde yalnızlık hissettikleri ifade edilmiştir. Bu sonuçlar bazı öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık duygusunu hissettiklerini göstermektedir. Benzer olarak Bakır ve Arslan (2017) tarafından yürütülen bir araştırma okul müdürlerinin “orta” düzeyde iş yaşamında yalnızlık yaşadığını göstermektedir. Çiftçi ve Dikmenli'nin (2015) yaptığı araştırma, öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık düzeyini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yalnızlık ölçeğinin toplamında ve duygusal yoksunluk alt boyutunda "orta" düzeyde yalnızlık yaşadığı bulunmuştur. Ayrıca, sosyal arkadaşlık alt boyutunda ise "düşük" düzeyde yalnızlık yaşadıkları saptanmıştır. Öte yandan, Yoldaş ve Salihoğlu'nun (2015) yaptığı bir başka çalışmada ise duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutlarında orta düzeyde yalnızlık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular ve yürütülen çalışma öğretmenlerin yaşantı noktasından ziyade ruhsal manada yalnızlığı hissettiklerini göstermektedir. Tabak (2017), okul ortamının bir aile iklimine sahip olduğunu ve burada kurulan güçlü iletişimin iş yerinde yalnızlığın azaltılmasında kilit rol üstlenebileceğini ifade etmiştir. Bu çalışma kapsamında belirlenen düşük düzeyde iş yeri yalnızlığı, görüşlerine başvuru sınıf öğretmenlerinin iş yerinde meslektaşları ile güçlü bir iletişim içerisinde olduklarının bir göstergesi olabilir.

Özetle, öğretmenlerin iş yaşamında hissettikleri yalnızlık düzeylerinin çeşitli çalışmalarda farklı sonuçlar barındırdığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında görüşlerine başvuru sınıf öğretmenlerinin ölçek toplamında düşük düzeyde iş yerinde yalnızlık hissettikleri görülmektedir. Görev yapılan bölge olarak değerlendirildiğinde fikirlerini beyan eden sınıf öğretmenlerinin okullarında meslektaşları ile güçlü bir iletişime sahip oldukları söylenebilir. Zira zamanlarının büyük çoğunluğunu okulda geçiren öğretmenler, çalıştıkları kurumu ve çalışanları aile gibi değerlendirmektedir. Buna bağlı olarak okulda yaşanan olaylar bir öğretmenin iş yerinde hissedebileceği yalnızlığı etkileme potansiyeline sahiptir. Bu ailenin önemli bir üyesi ise şüphesiz idarecilerdir. Bir öğretmenin idarecisi ile olan güçlü iletişimi ve ondan alacağı destek onun iş yaşamında



yalnızlığını çeşitli düzeylerde etkilemektedir (Özkuk, 2017). İdare tarafından övülen, destek gören, güvenli ve adil uygulamalar ile muhatap olan öğretmenin iyi bir okul ortamına sahip olacağı ve daha az yalnızlık hissedebileceği değerlendirilmektedir. Bu çalışma sonucunda görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin düşük düzeyde iş yerinde yalnızlık hissetmelerinin bir diğer nedeninin de yöneticileri ile olan pozitif etkileşim olabileceği yorumu yapılabilir.

### *Öğretmenlik Mesleğine Bağlılıkları ile İş Yaşamında Yalnızlık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeği ile iş yaşamında yalnızlık ölçeğinin karşılaştırılması ile elde edilen korelasyon katsayısı, iki ölçek arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir anlamlı ilişkinin olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeği ile iş yaşamında yalnızlık ölçeğinin paralel bir hareket sergilemediklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğine bağlılığı yüksek olan bir öğretmenin, iş yaşamında yalnızlık algısının daha düşük olmasının beklenmesi şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulguların beklentileri destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Yapılan literatür taramasında araştırmacılar, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ile iş yaşamındaki yalnızlık algılarının incelendiği bir çalışmaya rastlamamıştır. Ancak konu ile ilişkili olduğu değerlendirilen bazı benzer çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Örneğin Maral Polat (2021) tarafından öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları ile öğretim programlarına olan bağlılıklarının incelendiği çalışmada, her iki ölçek arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin tespit edildiği görülmektedir. Mesleki bağlılık sadece bireyin iç yaşantısı ile değil aynı zamanda sosyal çevresi ile de etkileşim halinde olan bir kavramdır. Şimsek ve Aslan (2012), mesleki bağlılık ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. Örgütsel bağlılık ile iş tatmini arasındaki pozitif ve anlamlı ilişki (Hoş ve Oksay, 2015) göz önüne alındığında ise mesleki bağlılığı yüksek olan bir bireyin yaptığı işten tatmin olduğu çıkarımı yapılabilir. Yani iş doyumunu yüksek olan bir bireyin mesleki bağlılığı da aynı seviyede yüksek olacaktır. Gafa (2019), çalışanların iş doyum düzeyleri ile iş yaşamlarında yalnızlık algıları arasında negatif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu bildirmiştir. İş doyumunu ile mesleki bağlılık arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda mesleki bağlılığın da iş yaşamındaki yalnızlık ile ters orantılı olduğu yorumu yapılabilir. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular Gafa (2019) ile paralellik göstermektedir. Keser ve Karaduman (2014) iş yaşamında yalnızlık ile örgütsel vatandaşlık arasında ters yönlü bir etkileşim belirlemişlerdir. Sezen (2014) tarafından yürütülen bir çalışma ise öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Şimşek vd. (2006), işe olan bağlılık azaldıkça çalışanın kurumuna yabancılaştığını ifade etmiştir. Bir bireyin mesleğine karşı yabancılaşması örgüte olan devamlılığının azalmasına yol açabilir. Bu durumun da mesleki bağlılığı etkileyebileceği göz önüne alınırsa, bir çalışanın iş yerindeki ortamını olumsuz yönde etkileyeceği çıkarımı yapılabilir. Çekmecelioğlu (2005), iş ortamının, iş memnuniyetini, mesleki tatmini, devamlılığı ve bağlılığı doğrudan etkileyen bir faktör olduğunu bildirmiştir. Wright (2005) ise iş ortamı ile yalnızlık arasında negatif bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuç bizlere, iş yerinde yalnızlık arttıkça mesleki bağlılığın azalabileceğini göstermektedir. Bu çıkarım, araştırmamız sonuçlarını destekler niteliktedir.

### **Öneriler**

1. Bu çalışma kapsamında görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının “yüksek” düzeyde olduğu sonucunun olumlu bir bulgu olduğu söylenebilir. “Mesleki çaba” alt boyutuna yönelik olarak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha az bağlılık algısına sahip olmaları iyileştirilebilir bir durum olarak değerlendirilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak, erkek öğretmenlerin mesleki çaba alt boyutunda bağlılıklarının arttırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu eğitimlere katılması teşvik edilebilir.

2. Bu çalışma kapsamında görüşlerine başvuru alan sınıf öğretmenlerinin iş yerinde hissettikleri yalnızlık algılarının “düşük” düzeyde olduğu sonucu olumlu bir bulgudur. Bu sonucun sürdürülebilirliğinin sağlanması amacıyla öğretmenlerin birlikte olabileceği yemek, piknik ve gezi gibi geniş katılımlı etkinlikler düzenlenebilir.
3. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular Bolu ilinde resmi ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir. Araştırmaya konu olan değişkenler ile hem özel okullarda hem de Türkiye'nin farklı il veya ilçelerinde bulunan kurumlarda çalışmalar yapılmak suretiyle öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş yaşamında yalnızlık algıları araştırılabilir.
4. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin hem mesleki bağlılık hem de yalnızlık algılarında oluşan farklılığın nedenleri nitel bir araştırmayla derinlemesine incelenebilir.
5. Bu çalışmada sadece sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık düzeyi ile iş yaşamındaki yalnızlıkları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Benzer bir uygulama branş öğretmenlerine ya da ortaokul veya lise düzeyine yönelik olarak tasarlanabilir.

**Kaynakça/Reference**

- Acar, A. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi.
- Aksu, T. (2021). *Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile duygusal emeklerinin okul etkililiğini yordama düzeyi* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ataç İ. (2019) *Öğretmenlerin Denetim Odakları İle Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki*.Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Aydın, A. (2010). *İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarına Etki Eden Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi.
- Aydın, İ. (2011). Öğretmenlik Meslek Etiği. <http://inayetaydin.blogspot.com/2011/09/ogretmenlik-meslek-etigi.html> [08.11.2021].
- Bakır, A.A. & Aslan, M. (2017). Examining The Relationship Between Principals“ Organizational Loneliness and Job Satisfaction Levels. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 50-71.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yöneticilerin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Başığit, F. (2009). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü* Yüksek Lisans Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi.
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of occupational Psychology*, 58(4), 277-288.
- Bolat, O. İ., & Bolat, T. (2008). Otel İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 75-94.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Çalık, C. (2019). *Eğitim örgütlerinde mesleki bağlılık, örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Çekmecelioğlu, H. (2005), Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Bir araştırma C.Ü.İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 6 (2) 23-39.
- Çiğci, T., & Dikmenli, Y. (2015). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(21), 142-160.
- Doğan, T., Çetin, B., & Sungur, M. Z. (2009). İş yaşamında yalnızlık ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(6), 271-277.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of educational research*, 63(4), 489-525.
- Flanders, J.P. (1982). A general systems approach to loneliness. In L.A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (166-182). New York: Wiley.
- Gafa, İ. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu ve İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeylerini İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Pearson Ltd.).
- Goulet, L. R., & Singh, P. (2002). Career commitment: A reexamination and external, personel and work-related variables. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 260-269.
- Gümüşdaş, M., Lazoğlu, M., & Apay, S. E. (2021). X ve Y Kuşağındaki Ebelerin Mesleki Bağlılıklarının Karşılaştırılması. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetim Dergisi*, 8(1):77-85.
- Gündüz, Y., & Can, E. (2013). Öğrenci Görüşlerine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 419-446.
- Günlük, M. (2010). *Muhasebecilerin Mesleki ve Örgütsel Bağlılık, İş Memnuniyeti ve İşten Ayrılma Eğilimleri*

- Üzerine Bir Araştırma. Doktora tezi. Yüksek Teknoloji Enstitüsü.
- Hıdıroğlu Özkan Y. (2021) *Öğretmenlerin Güçlendirilmesinin Örgütsel Bağlılık, Mesleki Bağlılık Ve Okullardaki Örgütsel Vatandaşlık Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi.
- İnce, M., ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. (1. basım). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kaplan, M.S. (2011), *Öğretmenlerin işyerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel güven düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Karakurt, A. (2012). *Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlık Düzeyinin Örgütsel Destek ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmeddin Erbakan Üniversitesi.
- Karapınar, A., & Hatipoğlu, Z. (2021). *Özel Öğretim Kurumlarında Görev Alan Öğretmenlerin İş Güvencesi Algısının Örgütsel Bağlılık ve Performansa Etkisi*. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 52-64.
- Karataş, K. (2020). *Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış*. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Kaya, Ş. D. & Zerenler, M. (2014). *Çalışma Hayatında Psikolojik Sermaye, Mesleki Bağlılık ve Kariyer Planlaması* (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayacı, H. 2021. *Okul Yöneticilerinin Mesleki Bağlılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (İzmir İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Keser, A., & Karaduman, M. (2014). *İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerinde bir araştırma*. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(7), 178-197.
- Kılıçdağı, Y. (2020). *Serbest eczacıların duygusal emek davranışlarının ve genel öz yeterlik algılarının mesleki bağlılıklarına etkisinin araştırılması: Ankara ili örneği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Konateke, O. (2020). *Hemşirelerde Mesleğe Bağlılık ile Hataya Eğilim Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Lee, K., Carswell, J. J., & Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person-and work-related variables. *Journal of applied psychology*, 85(5), 799-811.
- Lopata, H.Z. (1969). Loneliness: Forms and components. *Social Problems*. 17 (2), 248-262.
- Maral Polat, Ç. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Mercan, N., Oyur, E., Alamur, B., Gul, S., & Bengul, S. (2012). *İs yeri yalnızlığı ve sosyal fobi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma [An investigation on the relationship between loneliness at work and social phobia]*. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 213-226.
- Metin Çapar, Ö (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin İş Yerinde Yaşadıkları Yalnızlık Durumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- Miyanyedi Şen F. (2021). *Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi İle Mesleki Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Morgan, R. M., & Hunt, S. D. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing. *Journal of marketing*, 58(3), 20-38.
- Nesje, K. (2016). Personality and professional commitment of students in nursing, social work, and teaching: A comparative survey. *International journal of nursing studies*, 53, 173-181.
- Norşenli F. (2021). *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Oğuz, E., & Kalkan, M. (2014). *Öğretmenlerin İş Yaşamında Algıladıkları Yalnızlık İle Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki*. *İlköğretim Online*, 13(3), 787-795.

- Örgen, İ. (2020). *Ücretli Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Özdemir, S., Alkan, A., & Erdem, R. (2016). İş yaşamında yalnızlık ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki: akademisyenler üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 258-285.
- Özkuk, Z. (2017). *Algılanan Yönetici Desteği ve İş Yaşamında Yalnızlığa Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Peplau, L.A. & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L.A. Peplau and D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Inter Science.
- Roper, E. (2011). The interrelationships between culture, commitment and leadership. *A Publication of the Defense Acquisition University*, 18(2), 196-221.
- Sadler, W.A. and Johnson, T.B. (1980). From Loneliness To Anomia. In J. Hartog, J.R. Audy, & Y.A. Cohen (Eds.), *The Anatomy Of Loneliness* (34-64). New York: International Universities Press, U.S.A.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin İşle Bütünleşme ve İş Yaşamında Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Sıgır, Ü., & Basım, N. (2006). İş görenlerin iş doyumunu ile örgütsel bağlılık düzeylerinin analizi: Kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 6(12), 131-154.
- Şentürk, M. (2020). *İş tatmini ile mesleki bağlılık arasındaki ilişki ve pilotların işten ve meslekten ayrılma niyetini belirlemeye yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi.
- Şimsek, M.Ş. (1999). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T., & Fettahlioğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 569-587.
- Tabak, I. (2017). *Duygusal İşçilik ve İş Yaşamında Yalnızlığa Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Tabak, I., & Argon, T. (2018). Duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1-13.
- Tak, B., Özçakır, A., Çiftçioğlu, B. A., & Divleli, A. (2009). Mesleki bağlılığın bireylerin mesleklerine ve çalıştıkları örgüte ilişkin tutumlarını nasıl etkilediğini anlamaya yönelik bir alan araştırması. *İş Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 11(4), 91-102.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.
- Tümkaya, S. & Uştu, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyodemografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 1262-1274.
- Uğraşoğlu, İ. K., & Çağanağa, Ç. K. (2017). Öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 6(4), 10-38.
- Uştu, H. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti ve Sosyodemografik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığı Yordama Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Uysal, H. T. (2013). Stajyer çalışanların mesleki bağlılık gelişimine örgüt ikliminin etkisi. *Business and Economics Research Journal*, 4(3), 93-110.
- Ünal, A. (2015). *İş Doyumu, Yaşam Doyumu ve Yaşam Anlamı Değişkenlerinin İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıkları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Wallace, J. E. (1995). Organizational and professional commitment in professional and nonprofessional organizations. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), 228-255.
- Wright, S. L, Burt, C. D. B. & Strongman, K. T. (2006). Loneliness in The Workplace: Construct Definition and Scale Development. *New Zealand Journal of Psychology*, 35 (2), 59-68.
- Wright, S.L. (2005). *Loneliness in the workplace*. Unpublished doctoral dissertation, Christchurch (New



- Zealand) University of Canterbury.
- Yalçın, A., & İplik, F. N. (2007). A grubu seyahat acentalarında çalışanların örgütsel bağlılıklarını etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma: Adana ili örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 483-500.
- Yeşilyurt, R. (2015). *Okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Yıldırım, Y., & Eroğlu, Ş. G. (2021). Duygusal Emegın Mesleki Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Avukatlar Üzerinde Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 35(3), 779-804.
- Yıldız, S. (2020). Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 463-482.
- Yılmaz, E., & Altınok, V. (2009). Okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(59), 451-470.
- Yoldaş, A., & Salihoğlu, H. G. (2015). Türkiye’de akademisyenlerin iş yaşamında yalnızlık ve örgütsel sinizm yönelimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik ampirik bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(3), 451-470.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Education is a process that enables individuals to acquire information that will help them live in accordance with and adapt to the current era. Undoubtedly, achieving this relies on the presence of a teacher who has developed themselves, loves their job, internalizes it, and possesses a sense of dedication to their profession. It is considered that teachers who do not feel a sense of belonging to their social environment are likely to experience loneliness in their organization. It is also evaluated that teachers who have strong communication with their colleagues in the workplace are more likely to be successful in performing their profession. Furthermore, teachers who experience a sense of loneliness in the workplace are more likely to have negative consequences for both individual and institutional goals. Within the framework of the aforementioned reasons this research investigated the connection between teachers' dedication to their profession and their experience of feeling isolated at work. The primary goal of this study was to establish the correlation between the commitment of primary school teachers to their profession and their perception of loneliness in the workplace. To achieve this objective, the study focused on answering the following questions: What is the extent of primary school teachers' commitment to their profession, and how do they perceive loneliness in their workplace? Is there a link between the commitment of primary school teachers to their profession and their perception of loneliness at work?

### 2. METHOD

This study employed a correlational research model to examine the connection between primary school teachers' commitment to their profession and their perception of loneliness in the workplace. The target population consisted of official primary schools located in the central district of Bolu province during the first semester of the 2021-2022 academic year. A total of 550 primary school teachers were present in these schools. The researchers utilized the convenient sampling method to gather data from the population, resulting in a sample group of 241 primary school teachers from 18 different primary schools. The scales used in the study, namely the "Teacher Commitment Scale" developed by Yıldız (2020) and the "Loneliness in the Workplace Scale" adapted into Turkish by Doğan et al. (2009), were administered to the primary school teachers through both online and face-to-face methods. The teachers who completed the scales formed the sample group. The researchers adhered to all the guidelines outlined in the "Ethical Guidelines for Scientific Research and Publication of Higher Education Institutions" while conducting this study.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the research findings, teachers' commitment to the profession was rated as "High" on the Teacher Commitment Scale in its entirety. Among its sub-dimensions, "Professional Identity," "Professional Values," and "Professional Dedication" were rated as "High," while the dimension of "Professional Effort" was rated as "Very high." These results indicate that primary school teachers have efforts to maintain continuity in their professions. A primary school holds a fundamental position within educational institutions and is considered as a significant pillar that bears the workload primary school teachers. Although teaching at the primary level is evaluated as a challenging category due to the age group they work with, according to the research findings, the surveyed primary school teachers exhibit a "High" and "Very high" level of professional commitment in terms of both the overall scale and its sub-dimensions. These results indicate the efforts of primary school teachers to maintain continuity in their profession.

In the scope of this study, it was observed that primary school teachers' perception of loneliness in their work life is "Low" according to the scale total. When examining the average and standard deviation values of the scale sub-dimensions, it can be seen that the level of "Emotional deprivation" is "Low" and the level of "Social companionship" is "None" or extremely low. The study mentioned that primary school teachers

need a high service score in order to be able to transfer to different locations, indicating that they are required to serve in the same positions for many years. In this context, it was suggested that working in the same institution for a long period of time could create a sense of family and contribute to teachers not feeling lonely. Indeed, the identified low level of workplace loneliness within the scope of this study may be an indicator that the surveyed primary school teachers have strong communication with their colleagues in the workplace.

The correlation coefficient obtained from the comparison of the Teacher Commitment Scale and the Loneliness Scale in the work life indicated a significant, moderate, and negative relationship between the two scales. This finding suggests that the Teacher Commitment Scale and the Loneliness Scale do not exhibit parallel movements. It can be interpreted that a teacher with high commitment to the teaching profession is expected to have a lower perception of loneliness in the work life. These findings can be considered supportive of the expectations.

It is clear that the perception of teacher commitment among the interviewed classroom teachers is at a "high" level, which is a positive finding. Regarding the "Professional Effort" subscale, it was considered as an improvable situation that male teachers have a lower perception of commitment compared to female teachers. The finding that the perceived level of loneliness among the interviewed primary school teachers in the workplace is "low" is indeed a positive result. To maintain this outcome, organizing activities with broad participation, such as meals, picnics, and outings, where teachers can come together, can be beneficial.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04.10.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/384

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1 (Betül CENGİZ ÇELİK): Araştırma verilerinin toplanması, veri analizi, raporlaştırma (Araştırmaya katkı oranı %50).

Yazar 2 (Kaya YILDIZ): Yöntemin belirlenmesi, metodoloji, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları (Araştırmaya katkı oranı %50).

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın herhangi bir kişi veya kurumla finansal veya kişisel bir bağlantısı bulunmamaktadır. Dolayısıyla, araştırmada herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2023, 23(4), 1987–2012. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1324986>

### Effects of Cabri 3D Activities Blended into the 5E Model on Geometry Success \*

5E Modeline Harmanlanmış Cabri 3D Etkinliklerinin Geometri Başarısına Etkileri

Burcu CEYLAN ELİYEŞİL<sup>1</sup> ID, Gürkan TUNA<sup>2</sup> ID,

Geliş Tarihi (Received): 10.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 01.12.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Abstract:** The National Council of Teachers of Mathematics recommends using effective teaching methods to develop geometric thinking. Among the constructivist approach models, the 5E model has come to the fore in the active participation of the learner and the creation of their own knowledge. In constructivist models, it is recommended to use information and communication technologies together. The number of studies using the technology-supported 5E model in mathematics teaching is limited. In this article, the effect of activities suitable for the 5E model supported by Cabri 3D geometry software on geometry success has been examined. Student views on Cabri 3D activities were presented. The study was built on the quasi-experimental method. Activities suitable for the Cabri 3D and 5E model were applied to the experimental group students. The control group students conducted their lessons with textbook activities. Academic Achievement Test was applied to the study group students. After the application, the experimental group was interviewed. SPSS and descriptive statistics were used in the analysis of the data. As a result of this study, it can be said that teaching with the Cabri 3D supported 5E model increases the geometry success of the students and most of the students have positive opinions about Cabri 3D.

**Keywords:** 5E model, Cabri dynamic geometry software, geometry teaching, geometry achievement.

&

**Öz:** Ulusal Matematik Öğretmenleri Birliği geometrik düşünmenin geliştirilmesi için etkili öğretim yöntemleri kullanımını önermektedir. Öğrenenin aktif katılımı ve kendi öğrenmelerini oluşturması bakımından yapılandırmacı yaklaşım modelleri ve bu modeller arasında 5E modeli ön plana çıkmıştır. 5E yapılandırmacı yaklaşım modeli, öğrencilerin aktif katılımını sağlamaktadır. Yapılandırmacı modellerde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin birlikte kullanılması önerilmektedir. Matematik öğretiminde 5E modelini kullanan çalışmalar olmakla birlikte teknoloji ve 5E modelini kullanan araştırma sayısı sınırlıdır. Bu makalede, bir geometri yazılım olan Cabri 3D destekli 5E modeline göre hazırlanan etkinliklerin geometri başarısına etkisi incelenmiştir. Ayrıca Cabri 3D kullanımı ile ilgili öğrenci görüşleri sunulmuştur. Sonuçlarını sunduğumuz çalışma, yarı deneysel bir yöntem üzerine inşa edilmiştir. Cabri 3D ve 5E modeli göz önünde bulundurularak hazırlanan çalışma etkinlikleri daha sonra deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin dersleri, ders kitabındaki etkinliklere göre yürütülmüştür. Çalışma gruplarındaki öğrencilere ön-test son-test olarak Akademik Başarı Testi uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunun Cabri 3D hakkındaki görüşlerini öğrenmek için uygulama sonunda bir görüşme yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS ve tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda Cabri 3D destekli 5E modeli ile öğretimin öğrencilerin geometri başarılarını artırdığı söylenebilir. Ayrıca çoğu öğrencinin Cabri 3D hakkında olumlu görüşü belirttiği gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** 5E modeli, Cabri dinamik geometri yazılımı, geometri öğretimi, geometri başarısı.

**Atıf/Cite as:** Ceylan-Eliyeşil, B., & Tuna, G. (2023). Effects of cabri 3D activities blended into the 5E model on geometry success. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (4), 1987-2012. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-13](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-13).

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Bu çalışma 1. Yazarın doktora tez çalışmasının bir kısmını içermektedir.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: MsC, Burcu Ceylan Eliyeşil, Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, [brc.cyln@hotmail.com](mailto:brc.cyln@hotmail.com), 0000-0002-4738-7164

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gürkan Tuna, Trakya Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu, [gurkantuna@trakya.edu.tr](mailto:gurkantuna@trakya.edu.tr), 0000-0002-6466-4696



## 1. INTRODUCTION

Geometry was formed together with the cultural experiences we have gained from many areas of life (Faggiano, 2012). The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) emphasizes that today's mathematics applications consist significantly of geometric parts, with geometry actively utilized to model and analyze the problems encountered (NCTM, 2001). Geometry learning starts with people's perception of their environment and making sense of it physically (Ubuz, 1999). Students' thinking levels, individual differences, and individual development are directly effective in learning geometry subjects (Toptaş, 2010).

NCTM has deemed it necessary to use effective teaching methods for students to create their geometric expressions and develop their geometric thinking skills. It is necessary to provide experiences with geometric objects from the beginning of primary education and it is recommended to develop visual skills in geometry by supporting the visualization by rotating and shifting two-dimensional geometric objects with the help of technology (NCTM, 2000). When teaching is not done in technology-supported environments, students will have difficulty making sense of geometric concepts and [these](#) concepts will be limited to rote learning (Duatepe-Paksu et al., 2013). For this reason, it's suggested to use technology effectively whereas structuring learning environments that modify students to find out through experience and exploration (Ministry of National Education, 2013; NCTM, 2000).

As a result of advances in computer technology, teaching software that can be used in mathematics teaching has been developed (Çetin et al., 2015). One of them is dynamic geometry software applications, which allow students to create their shapes or to make interactive examinations by using dynamic shapes created by teachers (Ministry of National Education – Board of Education, 2006). They can be used effectively for students to discover, associate and generalize mathematical relationships (Cannon, 2005). In recent years, dynamic geometry applications have started to be increasingly used, as they provide natural learning opportunities to students.

Baki (2002) stated that dynamic geometry software applications enrich educational environments. In addition, it was claimed that teaching environments prepared with dynamic geometry software applications will positively affect both the teaching of geometry subjects and the achievement of students in geometry (İşıksal & Aşkar, 2003). Moreover, research has shown that dynamic geometry software applications help students explore geometric concepts and advance their problem-solving skills (Johnson, 2002).

In this study, as a dynamic geometry software application, Cabri 3D was used. Cabri 3D is useful in visualizing geometric shapes and understanding the perception of three dimensions (Accascina & Rogara, 2006). Shapes that can be difficult to create in a traditional environment can be easily constructed with Cabri 3D. With it, shapes can be rotated, object expansions can be made and shapes can be examined from different directions. This study was carried out to compare the learning of geometry of 7th-grade students taught according to the appropriately prepared activities with the 5E model using Cabri 3D and the 7th-grade students who were tutored in line with the activities within the textbooks. Another objective of this study was to examine student opinions about Cabri 3D. Hence, to achieve these objectives, we tried to answer the following questions.

- Is there a statistically significant difference between the achievements of the experimental group students who were taught according to the 5E model blended with Cabri 3D and the achievements of the control group students?
- How did the use of Cabri 3D software in geometry teaching affect the views of the experimental group students?

The rest of this article is as follows. The relevant literature and the 5E model are presented below. Chapter 2 presents the methodology used in this study. The findings of this study are given in Chapter 3. The final section presents the discussion and conclusions.

Clarou and Laborde (2000) stated that students can experience moving complex geometric shapes dynamically with Cabri 3D, which enhances their observation, impression, exploration, and research abilities. They also stated that using the basic elements of geometry makes it possible to explore different geometric shapes with it and, the differentiation of dimensions by changing only the basic elements without changing the geometrical shape properties is realized with the dynamic menu of Cabri.

In this context, when the literature about Cabri software is examined, it is seen that Cabri supports the development of positive attitudes towards geometry and dynamic geometry environments are found beneficial by students (Güven & Karataş, 2003), students find Cabri's visualization and experience features effective, reasoning, communication and association. It was seen that they developed an opinion that they played a role in creating mathematical structures by improving their skills (Yavuzsoy-Köse & Özdaş, 2009). Okumuş (2011) observed a great increase in the success of the group trained with Cabri 3D in quadrilaterals, and Demir (2011) found that the worksheets prepared using Cabri 3D improved the proof skills of the students. On the other hand, Kurak (2009) stated that there was no statistically significant difference between the results of the experimental and control groups in his study in which he examined the effect of Cabri 3D on geometry success. Filiz (2009) stated that dynamic geometry software applications were effective in increasing students' ability to make assumptions and make inferences, and Eryiğit (2010) did not find any difference between the study groups' attitude outputs towards geometry, although Cabri 3D was stated to be an effective tool in teaching prism. Kaleli-Yılmaz et al. (2010) proved that objects and mathematical concepts visualized with Cabri 3D are effective in making sense of students, Akgül (2014) stated that teaching with Cabri 3D affects middle school students to increase their geometry achievement and attitude. It was stated that geometry education with Cabri 3D facilitates students' conceptual understanding, that students have positive opinions about these environments (Gürbüz & Gülburnu, 2013) and that they make it easier for students to comprehend geometric shapes (Uğur et al., 2016). Considering the studies on Cabri, it is seen that it contributes to the development of positive attitudes and academic success of students in geometry teaching, but it has not been found to be effective in some studies. This situation paved the way for the examination of outputs when different methods and techniques are used together with the Cabri software.

The program update in 2005 included the constructivist learning theory in education (Çetin et al., 2015). Although different teaching methods have been developed within the constructivist teaching model, the most convenient to use is the 5E model (Çetin et al., 2015, Keskin & Tapan-Broutin, 2019; Teltik-Başer, 2008). The 5E model is important in terms of offering students active participation in lessons and providing effective learning and teaching. While the 5E model allows students to develop their unique concepts and skills, it also offers an alternative method to teachers in the learning process. In mathematics learning, the usability of the 5E model, which is suitable for the constructivist learning approach, has been investigated thoroughly in the literature (Hiçcan, 2008; Teltik-Başer, 2008; Tuna & Kaçar, 2013).

In the 5E model, the teaching process is divided into steps. The steps of the 5E model were determined as engage, exploration, explanation, elaborate, and evaluation (Bybee et al., 2006; Keser, 2003). In the engage phase of the 5E model, the teacher aims to draw students' attention to the subject (Wilder & Shuttleworth, 2005). At this stage, the subject to be learned is not told, and the subject is not explained (Balci, 2005). In the exploration phase, the teacher has to guide only while doing the activities (Akar, 2005). When the teacher sees the mistakes of the students while guiding them, he/she does not immediately correct them. Here, the teacher provides tips for the student to progress (Carin et al., 2005; Özaydın, 2010). In the explanation phase, the teacher is central. First, students are allowed to make their explanations (Campbell, 2000). Afterward, the results obtained by the students until this stage are arranged by the teacher, and the learning deficiencies of the students are completed (Hançer & Yalçın, 2007). The elaboration phase is important in terms of reinforcing the learned concepts and supporting permanence. Considering that there may be students with different learning styles in classes, multimedia applications supported by different materials

should be included in this process (Temizyürek, 2003). Finally, in the evaluation phase, the learning products and outputs obtained at the end of the process are checked. This stage should not be done at the end of the 5E model; it should be considered an evaluation of the whole process and should be done at the end of each stage. It should be considered not only as a stage in which students are evaluated by the teacher but also as a stage where students have the opportunity to evaluate themselves and their peers (Keser, 2003). The 5E model involves activities that increase students' desire for research, respond to their expectations about the subject, and use their knowledge and abilities effectively. Students actively participate in activities at each sub-level of the 5E model. The model encourages students to create unique concepts on the subject. Since the 5E model allows exploration, questioning, and experimentation, it also adds critical thinking skills to students (Ergin et al., 2007).

Models based on constructivism do not only emphasize learning. At the same time, they point out the importance of teaching in which information and communication technologies are integrated (Emrahoğlu & Bülbül, 2010). The Ministry of National Education recommends the use of information and communication technologies (ICTs) in mathematics education programs. Because mathematical concepts can be given with different symbols by using ICTs. With the help of transitions between these symbols, students are allowed to create mathematical connections (Ministry of National Education, 2013). Although mathematics textbooks offer activities based on paper folding and cutting, they do not include activities where technology can be used. Only in teacher's guidebooks, is it stated that dynamic geometry software applications can be used. Although it is recommended to use ICTs in the curriculum, there are no activity plans prepared according to dynamic geometry software applications.

In this study, we aim to determine the effect of geometry teaching based on the 5E cycle model supported by Cabri 3D on students' geometry achievement. The number of studies in which the 5E model and dynamic geometry software applications are used together is limited in the literature. Therefore, this study has the possibility of contributing to the literature and leading to future studies. In this study, unlike the related studies in the literature, the exploration phase of the worksheets planned according to the 5E model was prepared using Cabri 3D. In this regard, the first objective of this study is to evaluate the effects of geometry teaching with Cabri 3D on students' achievement and the second objective of this study is to find out the student's views on the activities performed using Cabri 3D.

## 2. METHODOLOGY

In researches, the use of quantitative or qualitative methods can be preferred, as well as the mixed method in which both methods are used together, and the researches can be designed. The mixed method minimizes the limitations of both methods and allows the collection of the most appropriate data with the most appropriate method by using the advantages of both methods (Bedir-Erişti et al., 2013). In this study, mixed research methodology, which includes both quantitative and qualitative patterns, was preferred. The mixed methodology includes the quasi-experimental method and the interview method. The students, in which the teaching activities planned according to the 5E model using Cabri 3D were applied, are the experimental group. The students to whom the teaching activities planned according to the textbook were applied are the control group. The experimental method was used to find out whether there was a difference between the geometry achievements of the experimental and control groups. The experimental method, it is aimed to reveal how the change observed in one of the study groups differs from the change in the other group (Büyüköztürk, 2011). Also, in this study, a semi-structured interview was used to determine the students' opinions about Cabri 3D in geometry teaching. The interview method is frequently used as it allows people to express their ideas, experiences, and feelings (Yıldırım & Şimşek, 2006). In this study, the selection of the experimental and control groups was not made randomly, but according to some pre-measurements and criteria. Before the groups were selected, the first-semester mathematics grade averages of the three classes in the school where the application was made were examined. Based on the mathematics grade point average, the control and experimental groups were randomly selected from three classes that were close to each other.

## 2.1. Study participants

The study sample consists of 47 selected seventh-grade students. The study continued with 23 students in the control group and 24 students in the experimental group. The sample of the research is an easily accessible case sample. The researcher chose the sample as two seventh-grade branches with a total of 47 students studying at the school where works. The academic achievement test was applied to the experimental group and the control group simultaneously, the interview form was applied only to all the experimental group students.

## 2.2. Data collection tool

The data collection tools of this study are the Academic Achievement Test and the Interview Form. While preparing for the Academic Achievement Test, the distribution of seventh-grade geometry subjects such as angles, polygons, and circles was taken into account. In the first stage, 75 test questions were determined and the opinions of mathematics teachers were taken to ensure content validity. The test was rearranged according to the feedback of the teachers. Sections of the questions in the Academic Achievement Test are given in Figure 1.

Yukarıdaki şekilde  $m/n$ 'dir.  
Buna göre  $x$  kaç derecedir?  
A) 29 B) 39 C) 49 D) 141

Şekilde  $O$  merkezli çemberde  $s(\widehat{OAC})=22^\circ$  ise  
 $s(\widehat{ABC})$  kaç derecedir?  
A) 116 B) 126 C) 136 D) 146

Şekildeki çokgende  $x$  kaç derecedir?  
A) 115 B) 120 C) 125 D) 130

Şekilde  $O$  merkezli 8 cm yarıçaplı yarımdairenin merkezleri  $O$  merkezli dairenin çapı üzerinde olan dört tane eş yarımdairenin kesilip çıkarılmıştır. ( $\pi = 3$  alınacak.)  
Buna göre taralı alan kaç  $\text{cm}^2$ 'dir?  
A) 96 B) 84 C) 72 D) 60

Şekildeki  $ABCD$  paralelkenarında  $|EC|=|BC|$ ,  
 $s(\widehat{DEB})=128^\circ$ 'dir.  
Buna göre  $x$  kaç derecedir?  
A) 24 B) 26 C) 28 D) 32

Şekildeki yapının üstten görünümü aşağıdakilerden hangisidir?  
A) B) C) D)

Figure 1. Section of the questions in the Academic Achievement Test

Then, an achievement test was applied to seventh -grade students in a different school, and an item analysis of the obtained data was made. The item discrimination indexes of the Academic Achievement Test were found to be between -0,19 and 0,75. The item discrimination index indicates the correlation between the item scores and the total score. A positive and high correlation indicates that the behaviors measured by the items are similar and the test has high internal consistency. If the discrimination power is 0,19 or less, it should be preferred not to take the test. Items with a discriminative power between 0,20 and 0,29 can be

taken to the test with correction if necessary, while items with a discriminative power between 0,30 and 0,39 can be included in the test without any correction. Items with a discriminative power of 0,40 and above are quite good and are tested in their current form (Tekin, 1991). If the item difficulty index is less than 0,29, it is interpreted as a difficult item; if the index is between 0,30 and 0,49, it is interpreted as a medium item; if the index is between 0,50 and 0,69, it is interpreted as an easy item; if the index is higher than 0,70, it is interpreted as a very easy item (Hasaebi et al., 2020). Based on this, 45 out of 75 questions were eliminated after the pilot application, as they did not meet the difficulty index and discrimination criteria. The item difficulty index and item discrimination values of the 30 questions in the final version of the test are given in Table 1.

**Table 1.***Academic Achievement Test Item Analysis Results*

Item No	Item Difficulty Index	Item Discrimination Power
1	0,38	0,61
2	0,62	0,59
3	0,54	0,58
5	0,38	0,43
6	0,50	0,52
7	0,38	0,47
9	0,50	0,48
13	0,23	0,44
14	0,23	0,38
15	0,33	0,35
23	0,23	0,76
32	0,19	0,44
34	0,22	0,49
39	0,38	0,41
43	0,27	0,58
46	0,50	0,63
47	0,27	0,77
49	0,32	0,36
50	0,31	0,51
52	0,23	0,47
54	0,19	0,47
55	0,32	0,45



64	0,38	0,65
65	0,45	0,56
67	0,32	0,44
68	0,54	0,63
69	0,42	0,55
70	0,50	0,70
72	0,54	0,55
74	0,46	0,58

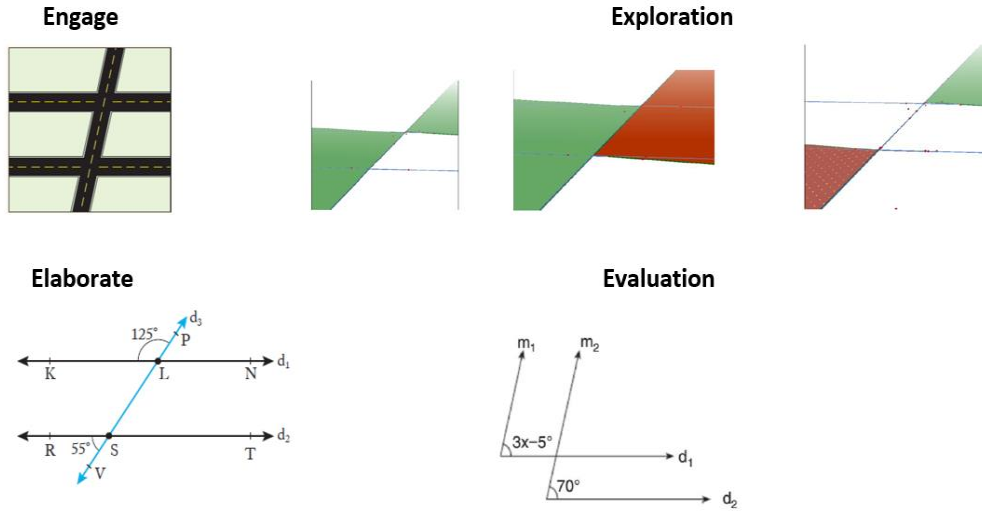
The Cronbach Alpha coefficient (Cronbach, 1951) is used to investigate whether the test creates a homogeneous structure. If it is high, it is understood that the test items are so consistent within themselves and it is understood that the test consists of items measuring similar properties (Alpar, 2016). The Cronbach Alpha coefficient of achievement tests should be greater than 0,70 (Büyüköztürk, 2011). For this Academic Achievement Test, it was 0,912. The Academic Achievement Test, which was applied to the study groups as a pre-test and post-test, was determined as 30 questions as a result of validity and reliability analysis.

The Interview Form is the most preferred data collection tool among qualitative data collection tools (Yıldırım & Şimşek, 2006). The interview can be done in three different forms. One of them, the structured interview, includes predetermined questions. Another one is the unstructured interview form in which questions are directed according to the flow of the interview. The semi-structured interview form is a mixture of the two previously mentioned interview methods. (Gay et al., 2006). In semi-structured interviews, the researcher prepares a protocol with questions to be asked. Depending on the answers given during the interview, different or sub-questions can be asked to enable people to explain their thoughts (Türnüklü, 2000).

Semi-structured interviews were preferred to get the thoughts of the group who was taught geometry using Cabri 3D. The researcher took the work of Gürbüz and Gülburnu (2013) as an example to prepare an interview form for the interviews conducted in this study. After three mathematics teachers examined the questions in the interview, the researcher made the necessary arrangements and the interview took its final form. With each of the experimental group students, approximately 15 minutes of interviews were held.

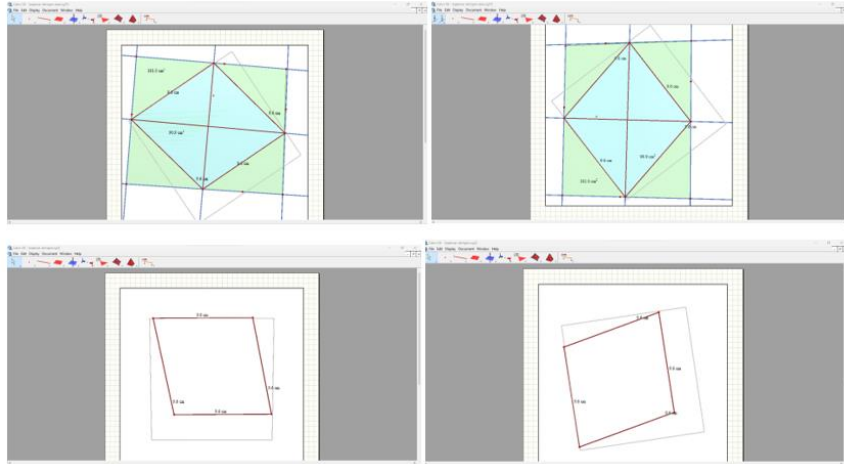
### 2.3. Data collection process

The worksheets developed according to the 5E teaching model were applied to the experimental group of students for seven weeks under the supervision of the researcher. Since the experimental group consisted of the classroom where the researcher lectured, the researcher managed the planning and execution process of the study. The lessons were carried out according to the instructions in the worksheets. While preparing the lesson plans of the experimental group, attention was paid to: enabling the students to reach generalizations by comparing the results and deepening their knowledge. Figure 2 shows sections of one of the worksheets used in the study.



**Figure 2.** Excerpts from a worksheet used in the study

The visual in Figure 2 was shown to the students at the engage stage, and the student's attention was drawn to the subject, and questions were asked to determine their pre-learning. The visual in the exploration phase conveys the drawings that students will create by following the steps in the Cabri 3D activity instruction. During these process steps, the students were guided by the researcher to obtain the information through their discoveries. Using the dynamic structure of Cabri 3D software, students were able to easily rotate and displace the shapes they created. In this way, the students were able to observe that the properties of the shapes did not change. Sections of these applications related to the Cabri 3D application process with rhombus and parallelogram are given in Figure 3.



**Figure 3.** Sections from Cabri 3D worksheet

Since the teacher explained the subject at the explanation stage, this stage was not included in Figure 2. With the visual in the deepening phase, the students were able to adapt the information they learned through exploration to new situations. With the visual in the evaluation phase, it has been determined whether the students have achieved the targeted achievement. Sections of the Cabri 3D application process with students in the informatics classroom are presented in Figure 4.

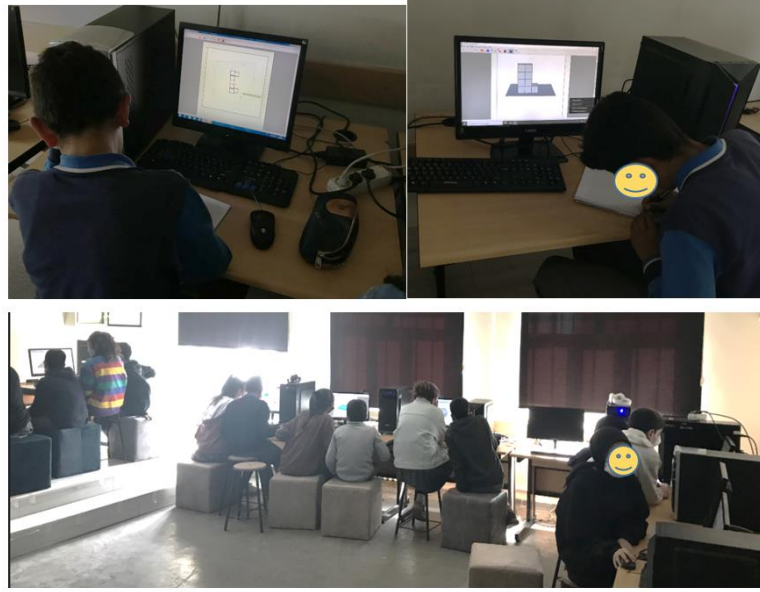


Figure 4. Sections to the application process with Cabri 3D

In the 2021-2022 academic year, the control group students continued their lessons with the help of the activities in the textbook (paper folding, turning, cutting activities) and the materials in the school. The Academic Achievement Test was implemented in each group in the study as a pre-test before the application and seven weeks later, this test was implemented again as a post-test. At the end of the activities, interviews were held with the experimental group and their opinions on geometry teaching of Cabri 3D were taken depending on their experiences in this process.

#### 2.4. Data analysis

The analysis phase of the data obtained from The Academic Achievement Test was continued with SPSS 26.0. In cases where the sample size is less than 30, the use of non-parametric tests is envisaged. The descriptive statistical values of the data obtained from the Academic Achievement Test of this research are given in Table 2.

Table 2.  
Descriptive Analysis Of Data Collection Tools

Scale	N	X	S	Skewness/s.e.	Kurtosis/s.e.	Shapiro Wilk (p)
Control pre-test	23	6,22	2,679	0,56/0,48	-0,41/0,93	0,339
Control post-test	23	10,43	5,151	0,35/0,48	-0,55/0,93	0,786
Experiment pre-test	24	6,79	2,654	0,79/0,47	0,08/0,91	0,126
Experiment post-test	24	13,75	5,399	0,33/0,47	-0,64/0,91	0,558

The fact that the skewness and kurtosis values take values between +2 and -2 (Emhan et al., 2012) and the ratio of the skewness and kurtosis values to the standard errors of the data sets with less than 50 sample size is between +1.96 and -1.96, it is interpreted that the data meet the assumption of normal distribution. (Can, 2020; Kim, 2013). When Table 2 is examined, it can be stated that the data meet the normality assumption. In this case, the data of the study groups showed normal distribution and the variances of the data were homogeneous. In such cases, parametric tests can be used (Büyüköztürk, 2011). Considering that

parametric tests can be used, a t-test was applied to compare achievement test scores. It was required that the statistical significance value of the test results be less than 0,05 (Field, 2009). In case of a statistically significant difference as a result of the t-test, the effect size was calculated and interpreted. Cut-off points of the effect size are used as low for 0,01, medium for 0,06, and large for 0,138 (Cohen, 2007).

Descriptive analysis, which is a qualitative analysis method, was applied to the data obtained from the interviews. In the descriptive analysis method, the data are interpreted by dividing them into groups according to certain themes (Miles & Huberman, 1994). Then, the data are systematically described and explanations are made. This way, it is aimed to establish the cause-effect relationship of the data and to reach inferences. After transferring the results to the computer, the conversations are transcribed and analyzed in detail. Considering the answers of the students, categories were formed, sub-categories and codes related to them were arranged, and their frequencies were determined. Also, it was tried to find common views among them by taking the opinions of the students. For this purpose, the frequency distributions of the texts were analyzed by separating the categories, sub-categories, and codes.

## 2.5. Ethical approval

In this study, all rules stated to be followed within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed. None of the actions specified under the title of “Actions Violating Scientific Research and Publication Ethics,” which is the second part of the directive, have not been carried out.

### Ethics committee approval information:

Ethical committee = Trakya University, Social and Human Sciences Research Ethics Committee

Data of ethical approval= 26.05.2021

The number of ethical approvals=2021.05.60

## 3. RESULTS

First, the t-test was used to determine whether the pre-test scores of the study group students were equivalent or not, and the results are presented in Table 3.

**Table 3.**

*The T-Test Result of the Pre-Test Scores*

Groups	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Experimental	24	6,79	2,654			
Control	23	6,22	2,679	45	0,738	0,464

Table 3 shows that there is no statistically significant difference between the pre-test scores of the study groups in terms of t-test results ( $t_{45}=0,738$ ,  $p>0,05$ ). From this, it is interpreted that the geometry achievements of the study group students are equal before the study.

Secondly, the t-test was applied to determine whether there was a difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group, and the results are presented in Table 4.

**Table 4.**

*The T-Test Result of the Pre-Test and Post-Test Scores*

Scores	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Pre-test	24	6,79	2,654			
Post-test	24	13,75	5,399	23	-6,614	0,000

Table 4 shows that as a result of the comparison of pre-test and post-test achievement scores with the dependent sample t-test, a statistically significant difference was found in the post-test direction [ $t_{23}=-6,614$ ,  $p<0,05$ ]. Here, the effect size was found to be 0,655. Based on this result, it has been interpreted that the use of worksheets prepared by following the steps of the 5E model using Cabri 3D has a great effect on increasing the success of geometry.

In the third step, a t-test was administered to determine whether there was a difference between the pretest and posttest scores of the control group, and the results are presented in Table 5.

**Table 5.**

*The The T-Test Result of the Pre-Test and Post-Test Scores*

Scores	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Pre-test	23	6,21	2,679			
Post-test	23	10,43	5,151	22	-3,205	0,004

Table 5 shows that when the pre-test and post-test achievement scores of the control group were compared with the dependent sample t-test, a statistically significant difference was observed in the post-test direction [ $t_{22}=-3,205$ ,  $p<0,05$ ]. Here, the effect size was found to be 0,318. Therefore, it can be said that the education carried out according to the textbook greatly increased the geometry achievement of the control group.

Fourthly, it is necessary to determine whether the post-test scores of the study groups are statistically significant. Since there is no significant difference between the pre-test scores of the study groups, it will be sufficient to compare the post-test scores with the independent sample t-test. This test result is presented in Table 6.

**Table 6.**

*The T-Test Results of the Post-Test Scores*

Groups	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Experimental	24	13,75	5,399			
Control	23	10,43	5,151	45	2,152	0,037

Table 6 shows that while the mean of the post-test score of the experimental group students was 13,75 and the standard deviation was 5,399, the mean of the post-test score of the control group students was 10,43 and the standard deviation was 5,151. As a result of comparing the post-test scores of the study groups with the t-test, a statistically significant difference was found in the direction of the experimental group [ $t_{45}=2,152$ ,  $p<0,05$ ]. Here, the effect size was found to be 0,0948. Based on this, it was interpreted that the worksheets developed by following the steps of the 5E model using Cabri 3D and the instruction applied



to the experimental group had a moderately positive effect on increasing the geometry achievement compared to the teaching applied to the control group using the textbook.

Fifthly, the opinions of the experimental group students on the teaching of geometry with Cabri 3D were examined. Below are the findings about the questions used in this interview and their answers. The first question of the students in the interview was: "How were geometry lessons taught before?". The answers to this question were categorized and coded, and the frequency distribution is presented in Table 7.

**Table 7.**

*Category, Coding, and Frequency Distribution of the Answers to the First Question of the Interview*

Category	Subcategory	Coding	Frequency
Period	Method	Book	3
		Teacher Lecture	2
	Environment	Class	4
Tools	Technology	Writing Board	6
	Concrete model	Geometric Object	3
Course Content	Clutch	Not understanding	3
	Permanence	Don't forget	3

As listed in Table 7, the student's opinions on the teaching of geometry lessons before the application are grouped into three different categories. The first of the categories, the period category, was divided into sub-categories as environment and method according to student opinions. Opinions of the experimental group about the handling of geometry subjects before the use of Cabri 3D were divided into two in the method subcategory. Based on the opinions, three students stated that they processed the lesson from the textbook and two students stated that they processed the lesson with the teacher's explanation. When the environmental subcategory was examined, four students stated that they processed the courses in the classroom.

The equipment category, which is the second of the categories, is divided into subcategories as technology and concrete model. Before using Cabri 3D, students' views about the handling of geometry subjects were coded with one item each. It was seen that six students stated that they used the whiteboard as a technological tool and three students stated that they used geometric objects as concrete models.

In the third category, the course content category, two sub-categories emerged comprehension and permanence. Before using Cabri 3D, the experimental group's views on the handling of geometry subjects were coded with one item each. It was determined that three students did not fully understand the subject and three students forgot the subject quickly.

A few examples of the student's opinions regarding the first question are given below:

- “ ...we used to write from books and notebooks.”
- “The teacher was teaching the lesson and we were listening.”
- “...we used to work in the classroom environment.”
- “...we used to process it from the smart board.”
- “ ...we couldn't understand very well.”

When the experimental group's views on the handling of geometry subjects before using Cabri 3D were generalized, it can be said that the students are in a passive position and the permanence of the learning is low by transferring the lessons from the blackboard to the notebook mostly in the classroom.

The second question of students in the interview: "Did you have positive thoughts about Cabri 3D during the process of using it in the lessons? What are these thoughts?". The answers to this question were categorized and coded, and the frequency distribution is listed in Table 8.

**Table 8.**

*Category, Coding, and Frequency Distribution of the Answers to the Second Question of the Interview*

Category	Subcategory	Coding	Frequency
<b>Learning</b>	Achievement	Understanding	4
	Time	Speed	1
	Course content	Permanence	3
<b>Cabri 3D Environment</b>	Participation	Activity	4
	Attitude	Enjoyable	3
		interest- curiosity	1
	Usefulness	Ease of software application	2
		Possibility of repeat	3
Visuality	Rich visual content	3	

As it is presented in Table 8, the positive views of the students about Cabri 3D are divided into two categories as learning and Cabri 3D environment. The learning category, which is the first positive opinion of the experimental group about Cabri 3D, was divided into three sub-categories as achievement, time, and course content. In the achievement sub-category, four students expressed their opinion that they made sense of the topics with Cabri 3D, and in the time sub-category, one student said that they could solve questions faster with Cabri 3D. And in the sub-category of course content, it is seen that three students stated that their learning with Cabri 3D is permanent.

The second category, Cabri 3D environment category is divided into subcategories as participation, attitude, usability, and visuality. While four of the experimental group students were actively involved in the lesson in the participation subcategory, in the attitude subcategory, three students found Cabri 3D environment enjoyable and one student stated that Cabri 3D attracted their attention. In the usability subcategory, two students stated that the software application was easy and three students stated that they had the opportunity to repeat the activities. In the visuality sub-category, it is seen that three students think that Cabri 3D environment offers rich visual content.

A few examples of the student's opinions about the second question are given below:

"...I learned new things."

"...I got to know geometry better."

"...because we both had fun and learned."

-“...people enter a fun environment.”

-“...it was nice to teach in the computer environment.”

-“...we could take it back and fix it when we made a mistake.”

When the positive opinions of the experimental group about Cabri 3D were generalized, the students stated that Cabri 3D increased the achievement of geometry, positively affected retention, and accelerated problem-solving. In addition, it can be said that Cabri 3D is practical and reinforcing, it is a fun environment and it allows active participation of students.

The third question of the experimental group in the interview: “Did you have negative thoughts while learning geometry using Cabri 3D? What are these thoughts?” The data obtained from the answers given to this question were categorized and coded, and the frequency distribution is presented in Table 9.

**Table 9.**

*Category, Coding, and Frequency Distribution of the Answers to the Third Question of the Interview*

Categories	Sub Categories	Codes	Frequency
<b>Having negative thoughts</b>	Difficulty	I had difficulties at the beginning of the application, then I got used to it.	6
		I don't have a computer.	3
	Language of the software application	The software application's environment is not in Turkish.	3

When the experimental group was asked about their negative opinion of Cabri 3D, it was seen that 12 students answered that they did not have a negative opinion. As listed in Table 9, in the experimental group, six students stated that they had difficulties at the beginning of the activities, three students had negative thoughts because they did not know how to use computers very well, and three students stated that the language of Cabri 3D could be Turkish.

A few examples of the student's opinions about the third question are given below:

-“...I'm not very good at using computers.”

-“...no, at first it was just...”

-“...no, because it was fun.”

-“...it was a bit of a complicated program.”

When asked about the negative thoughts of the experimental group about Cabri 3D, it can be said that most of them did not have negative thoughts, and some of the students stated that they had difficulties at the beginning of the activities and then got used to it. It is seen that some students stated that the source of their negative thoughts is the lack of experience in using computers and the language of Cabri 3D is not Turkish.

The fourth question of the experimental group in the interview was: "Did you encounter any difficulties while you were teaching using Cabri 3D? What are these?". The data obtained from the answers to this question were categorized and coded, and the frequency distribution is presented in Table 10.

**Table 10.**

*Category, Coding, and Frequency Distribution of the Answers to the Fourth Question of the Interview*

Categories	Sub Categories	Codes	Frequency
<b>Technical problem</b>	Computer sourced	Reinstalling when the program did not open.	5
<b>Cabri 3D environment</b>	Working environment	The program was closing by itself.	4

When asked about the difficulties encountered by the experimental group while using Cabri 3D, 15 students said that they did not encounter any difficulties. However, some students said they encountered difficulties and they were categorized as a technical issue and Cabri 3D environment. In Table 10, five students stated that they had problems with the computer that required them to reload the program, four students stated that Cabri 3D sometimes shut down by itself, causing them to lag, and 15 students did not experience any difficulties while using Cabri 3D.

A few examples of the student's opinions about the fourth question are given below:

-“...the software application was closing sometimes.”

-“...the software application was closing sometimes, we were opening it again, but since everything was deleted, we had to do it from the beginning and we were lagging.”

-“...I didn't have much difficulty.”

Based on the answers to the question about the difficulties encountered by the experimental group while using Cabri 3D, the majority of the students stated that they did not encounter any difficulties. It has been observed that some students have difficulties due to the computer and Cabri 3D environment.

The fifth question of the experimental group in the interview: “Would you like to use computers in teaching other subjects? Why?”. The answers to this question were categorized and coded, and the frequency distribution is presented in Table 11.

**Table 11.***Category, Coding, and Frequency Distribution of the Answers to the Fifth Question of the Interview*

Category	Sub Category	Coding	Frequency
<b>Those who want the computer environment</b>	Attitude	Enjoyable	4
	Achievement	Instructive	1
		Understandable	4
	Course content	Permanence	1
	Visuality	Visual richness	2
	Usefulness	Ease	5
		Possibility of software application	1
	Team work	Team work	2
		Communication with different people	2
<b>Those who do not want the computer environment</b>	Method	Teacher lecture	1
	Experience	Can't use the computer	1

When the experimental group was asked for their opinions on computer use in other courses and subjects, as it is presented in Table 11, the majority of them expressed a positive opinion. Positive opinions are divided into sub-categories such as attitude, achievement, content, visuality, usefulness, and group work. Among the students who had opinions about using computers in other lessons, four students stated that this environment was fun, one student said that Cabri 3D was instructive, and four students said that the program was understandable were observed. Similarly, one student stated that Cabri 3D provides permanence, two students expressed the richness of the visual content of Cabri 3D, five students stated that Cabri 3D is useful, and one student stated that it is possible to practice in the lessons. Some of the experimental group associated the worksheets with group work and stated that they had a positive opinion as it allowed teamwork and cooperation with people they had not communicated with before. Two of the experimental group students stated that they did not want to use the computer. One of the students explained that they could not use the computer well and the other stated that they found the subject more understandable with the teacher's explanation.

A few examples of the student's opinions about the fifth question are given below:

-“...yes I would, because it was very nice to use it together with my friend.”

-“...that was so fun...”

-“...the lessons were more understandable and more enjoyable.”

-“...it was easier to draw, when we made a mistake, we could easily correct it.”

-“...it is better understood with visual elements.”



Most of the students expressed positive opinions about the use of computers in teaching other courses. It was found out that Cabri 3D provides an increase in achievement and permanence, is easy to use, adds visual richness, positively affects friendships, and is an entertaining environment.

#### **4. DISCUSSION and CONCLUSION**

Considering the pre-test and post-test scores of both groups, there is a statistically significant difference in the direction of the post-test scores for both groups. Therefore, it can be claimed that the teaching methods applied to the experimental and control groups greatly increased the achievement of geometry in both groups. On the other hand, when the post-test scores of the study groups were taken into account, a statistically significant difference in the direction of the experimental group emerged. Hence, it can be claimed that geometry teaching with the experimental group has moderately more effect on increasing the achievement of geometry compared to the teaching performed with the control group.

When the literature is examined, it is observed that similar studies have been conducted. Büyükkarcı (2019) concluded that according to the 5E model enriched with coding, teaching positively affects the success of geometry and the permanence of this success. Keskin and Tapan-Broutin (2019) concluded that activities with Cabri, developed following the 5E model, contributed positively to learning the circle subject. Çetin et al. (2015) observed that the activities developed following the 5E model supported by Geogebra software positively affect the increase in geometry success. There are studies in the literature in which dynamic geometry software-supported teaching applications have a positive effect on student achievement, and the results of the relevant studies show similarities with these research results (Çalışkan, 2016; Dur, 2016; Karataş & Güven, 2015; Kösa & Kalay, 2018; Özmen, 2019; Uğur et al., 2016; Yanık, 2015). The conclusion that the 5E model has a positive effect on academic achievement was also reached in the studies conducted by Saka (2006), Lawson (2001), Balcı (2005), Bleicher (2001), Akar (2005) and Özsevgeç (2007). As a result, the studies mentioned above support the results of this research, namely the use of Cabri software and the 5E model, which positively affects success.

With the help of Cabri 3D used in this research, the students were able to create geometric shapes themselves and have the opportunity to rotate, shift, change, and measure these shapes. With these features, Cabri 3D supports students' learning by doing and experiencing and helps to realize meaningful learning. While the 5E model used in the worksheets ensures the active participation of the students in each stage, Cabri 3D also helps the students to test their knowledge and create their concepts. The higher achievement rate of the students in the experimental group can be attributed to the above reasons.

According to the interviews with the students in the experimental group after the use of Cabri 3D in geometry teaching, it was determined that teaching with Cabri 3D improved the positive opinions of the students in many ways. When the students' opinions about the teaching of geometry lessons are considered, it can be claimed that the geometry lesson is mostly taught in the classroom using the blackboard, the lessons are continued with the teacher's explanation and the student remains passive. It is one of the results obtained from these interviews that the students have difficulties in making sense of geometry and keeping it in mind.

Considering the positive opinions of the students about Cabri 3D, it can be stated that Cabri 3D increases the achievement of the students and accelerates the students in the solution of the questions and the drawing phase. In addition, it can be said that Cabri 3D has an effect on keeping students' learning in mind, provides active participation of students, and is beneficial to students with its rich visual content.

Considering the negative opinions of the students about Cabri 3D, it was seen that half of the students did not have negative thoughts. Despite this, it can be said that some of the students had difficulty using Cabri 3D at first, and some of them had difficulties due to the language of its environment.

Considering the opinions of the students about the difficulties encountered while using Cabri 3D, it is seen that although it is observed that the majority of the students do not have any problems while applying the activities, some of the students have encountered problems with the computer or Cabri 3D environment.

Considering the students' views on using computer-assisted environments in other courses, it was determined that students mostly expressed positive opinions. It is seen that students who want to use computer-assisted environments in other lessons describe this environment as fun, instructive, visually rich, and easy to use. It can be said that students find the information they learn in the computer-assisted environment more permanent and understandable.

As a result, it was determined that the students saw the geometry teaching in the traditional classroom environment, in which they followed the activities in the textbook, as rote-based, boring, difficult to understand, and low permanence. However, it has been observed that they tend to see geometry teaching in a computer environment supported by Cabri 3D as enjoyable, active participation, visually rich, experience, and high permanence.

The studies that support the results of this research and have similar results are as follows. Güven and Karataş (2003) proved that the students found it useful to use dynamic geometry software applications, and the result of the positive change in their views on geometry is similar to the result of this study. As a result of action research by Yavuzsoy-Köse and Özdaş (2009), they found that the use of Cabri 3D in learning the subject of symmetry was effective in students' reasoning and creating their unique mathematical structures. In the study of Okumuş (2011), similar to the results of this study, it was determined that the use of Cabri 3D in teaching the subject of quadrilaterals was effective in increasing success. Gürbüz and Gülburnu (2013) concluded that geometry education supported by Cabri 3D facilitates students' conceptual understanding. They also stated that students have positive opinions about the environments where Cabri 3D is used. In the study of Uğur et al. (2016), it was shown that the students expressed the positive aspects of the activities as interesting, time-saving, and active reuse outside the classroom. As a result of Keskin and Tapan-Broutin's (2019) study investigating the effectiveness of the 5E model in teaching the circle subject, they found that the 5E model contributed to the teaching of the circle subject, similar to the results of this study. They observed that the students actively participated in the teaching process in which the E5 model was used in their studies, and this increased their motivation. As a result of the study by Demir and Kurtuluş (2019), in which they examined the effect of the 5E model on the transformation geometry thinking levels, they concluded that the 5E model increased the thinking levels, similar to the results of this study.

Based on the results of this study, the following can be recommended.

- Materials using dynamic geometry software applications that students can learn by doing and experiencing with their active participation should be used in teaching different subjects in mathematics.
- Sample activities that can be implemented using dynamic geometry software applications should be included in the textbooks.
- This research is limited to 7th-grade geometry topics. For subjects at other grade levels, the effects of using Cabri 3D on students can be investigated from different aspects.

## Reference

- Accascina, G., & Rogora, E. (2006). Using Cabri3D diyagrams for teaching. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 13(1), 11-22.
- Akar, E. (2005). *The effect of the 5E learning cycle model on students' understanding of acids and bases* [Unpublished master's dissertation]. Middle East Technical University.
- Akgül, A. (2014). *The effect of Cabri 3D software on student achievement and attitude in teaching the areas and volumes of geometric objects in 6th, 7th, and 8th grades* [Unpublished master's dissertation]. Firat University.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik yöntemler* (4. baskı). Detay Yayıncılık.
- Baki, A. (2002). *Öğrenen ve öğretmenler için bilgisayar destekli matematik*. Tübitak Bitav-Ceren Yayınları.
- Balcı, S. (2005). *Developing 8th-grade students' learning of photosynthesis and respiration in plants using the 5E learning model and conceptual change texts* [Unpublished master's dissertation]. Middle East Technical University.
- Bedir-Erişti, S. D., Kuzu, A., Kabakçı-Yurdakul, I., Akbulut Y., & Kurt A. A. (Eds.). (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1. baskı). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bleicher, R. E. (2005). Learning The Learning Cycle: The Differential Effect on Elementary Preservice Teachers. *School Science and Mathematics*. 105(2), 61-72. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2005.tb18038.x>
- Büyükkarıcı, A. (2019). *The effect of the 5E model enriched with coding on 4th grade mathematics achievement, retention and attitude* [Unpublished doctoral dissertation]. Mehmet Akif Ersoy University.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (29. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness, and applications*. Colorado Springs: Office of Science Education National Institutes of Health.
- Campbell, M. A. (2000). *The effects of the 5E learning cycle model on students' understanding of force and motion concepts* [Unpublished master's dissertation]. The University of Central Florida.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (9. baskı). Pegem Akademi.
- Cannon, T. R. (2005). *Student success: a study of computer-based instruction versus lecture-based instruction in developmental mathematics at a Tennessee community college* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Tennessee, Knoxville, USA.
- Carin, A. A., Bass, J. E., & Contant, T. L. (2005). *Teaching science as inquiry*. Prentice Hall.
- Clarou, P., & Laborde, C. (2000). Regards sur l'intégration de Cabri-Géomètre. In G.L. Baron, E. Bruillard & J-F. Lévy (Eds), *Les technologies dans la classe de l'innovation à l'intégration* (pp. 101-110). Paris: INRP.
- Cohen, J. (2007). *Statistical power Analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Çalışkan, M. (2016). *Researching the effects of the instruction of the solid matters assisted with dynamic geometry software on the 7th graders' attitudes towards geometry and spatial thinking* [Unpublished master's dissertation]. Dokuz Eylül University.
- Çetin İ., Erdoğan A., & Yazlık D. Ö. (2015). The effect of using GeoGebra software on students' achievement of transformation geometry. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 2015(4), 84-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34518/381200>
- Demir, F. (2011). *The effect of a dynamic geometry software on elementary school students' proof skills in geometry* [Unpublished master's dissertation]. Erzincan University.
- Demir, Ö., & Kurtuluş, A. (2019). The effect of 5E learning model on 7th grade students' Van Hiele transform geometry thinking levels in transforming geometry teaching. *Eskişehir Osmangazi University Journal of Social Sciences*, 20 (special issue), 1279-1299. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555483>

- Duatepe-Paksu, A., İymen, E., & Pakmak, G. (2013). Pre-service elementary teachers' concept images on the diagonal of quadrilaterals. *Education and Science*, (38)167, 162-178.
- Dur, Z. (2016). *Investigation of the instrumental genesis of dragging and measuring artifacts used by the 7th-grade students in the dynamic geometry environment* [Unpublished doctoral dissertation]. Eskişehir Anadolu University.
- Emhan, A., Mete, M., & Emhan, A. (2012). Investigation of relationship between workaholism and obsession in public and private sector workers. *Dicle Medical Journal*, 39(1), 75-79. <https://doi.org/10.5798/diclemedj.0921.2012.01.0098>
- Emrahoğlu, Y. N. & Bülbül, O. (2010). Simulations and animation effects in computer-assisted instruction on academic success and retention when the teaching of the optic unit in physics at 9. class. *Çukurova University Journal of Social Sciences Institute*, 19(3), 409-422. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4385/60238>
- Ergin, İ., Kanlı, U., & Tan, M. (2007). To examine the effects of the 5E model on the student's academic success in physics education. *Journal of Gazi University Gazi Education Faculty*, 27(2), 191-209. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6750/90758>
- Eryiğit, P. (2010). *The effects of using three-dimensional dynamic geometry software on 12th-grade students' academic achievement and attitudes towards geometry course* [Unpublished master's dissertation]. Dokuz Eylül University.
- Faggiano, E. (2012). About physical and technological manipulation in primary and lower secondary school geometry education. *12th International Congress on Mathematical Education [Paper presentation]*. COEX, Seoul, Korea.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.
- Filiz, M. (2009). *The effect of using Geogebra and Cabri Geometry II dynamic geometry software in web-supported environments on student achievement* [Unpublished master's dissertation]. Karadeniz Technical University.
- Gay, L. R., Mills, G.E., & Airasian, P. W. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8th Ed.). Upper Saddle River, Prentice Hall.
- Gürbüz, R., & Gülburnu, M. (2013). Effect of teaching geometry with the use of Cabri 3D in eighth grade on conceptual learning. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 4(3), 224-241. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilmat/issue/21571/231484>
- Güven, B., & Karataş, İ. (2003). Learning geometry with dynamic geometry software Cabri: Student opinions. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 2(2), 67-78. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.278069>
- Hançer, A. H., & Yalçın, N. (2007). The effects of 'computer-based learning based upon constructivist approach in science education' on attitudes toward computers. *Kastamonu Journal of Education*, 15(2), 549-560. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49102/626592>
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Distractor analysis based on item difficulty index and item discrimination index. *Gümüşhane University Journal of Science Institute (GÜFBED)*, 10(1), 224-240. <https://doi:10.17714/gumushfenbil.615465>
- Hiçcan, B. (2008). *The influence of teaching activities concerning the 5E learning cycle model on academic achievements in mathematics lessons of 7th-grade students in primary school about linear equations in one variable* [Unpublished master's dissertation]. Gazi University.
- İşıksal, M., & Aşkar, P. (2003). Development of worksheets using spreadsheet and dynamic geometry software. *Elementary Education Online*, 2(2), 10-18. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8612/107263>
- Johnson, C.D. (2002). *The effects of the Geometer's Sketchpad on the Van Hiele levels and academic of high school students* [Unpublished doctoral dissertation]. Wayne State University, Michigan.
- Kösa, T., & Kalay, H. (2018). Evaluation of the learning environment designed for developing 7th-grade students' spatial orientation skills. *Kastamonu Education Journal January*, 26(1), 83-92. <https://doi:10.24106/kefdergi.348100>



- Karataş, İ., & Güven, B. (2015). using dynamic geometry software Cabri in mathematics education: Pythagorean relationship and exterior angles of polygons. *Gazi Journal of Educational Sciences*, 1(1), 15-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/35201/390638>
- Keser, Ö. F. (2003). *The integrative learning environment and design for physics education* [Unpublished doctoral dissertation]. Karadeniz Technical University.
- Keskin, M., & Tapan-Broutin, M. S. (2019). Examination of students' opinions about the circle course module applied in the smart board environment. *Electronic Turkish Studies*, 14(4), 2495-2514. <https://doi/10.29228/TurkishStudies.22883>
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 37(44), 52-54. <https://doi/0.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kurak, Y. (2009). *The effect of using dynamic geometry software on students' transformational geometry understanding and academic achievement* [Unpublished master's dissertation]. Karadeniz Teknik University.
- Lawson, A. E. (2001). Using The Learning Cycle to Teach Biology Concepts and Reasoning Patterns. *Journal of Biological Education*, 35 (4), 165-169.
- Miles M., & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Ministry of National Education - Board of Education. (2006). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Ministry of National Education, (2013). *İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı*, Ankara.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2001). *Navigating through geometry in prekindergartengrade2*. Reston, Va.
- Okumuş, S. (2011). *Investigation of the effects of dynamic geometry environments on 7th-grade students' ability to define and classify quadrilaterals* [Unpublished master's dissertation]. Karadeniz Technical University.
- Özaydın, T. C. (2010). *The effect of the activities applied in line with the 5E learning circle and scientific process skills in the seventh-grade science and technology lesson of primary school on the academic achievement, scientific process skills, and attitudes of the students* [Unpublished doctoral dissertation]. Ege University.
- Özmen, G. (2019). *The effect of using concrete materials and dynamic geometry software on 5th-grade students' geometry achievement, attitude, and spatial abilities* [Unpublished master's dissertation]. Uşak University.
- Özseveç, T. (2007). *Determining the Effectiveness of the Guide Materials Developed According to the 5E Model for the 5th Grade Force and Motion Unit of Primary Education* [Unpublished doctoral dissertation]. Karadeniz Technical University.
- Saka, A. (2006). *The Effect of 5E Model on Eliminating Science Teacher Candidates' Misconceptions About Genetics* [Unpublished doctoral dissertation]. Karadeniz Technical University.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara Yargı Yayınevi.
- Teltik-Başer, E. (2008). *The effect of teaching activities following the 5E model on the academic achievement of 7th-grade students in mathematics* [Unpublished master's dissertation]. Gazi University.
- Temizyürek, K. (2003). *Fen öğretimi ve uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Toptaş, V. (2008). Examining the teaching-learning process with the activities done in the classroom in geometry teaching. *Elementary Education Online*, 7(1), 91-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8602/107134>
- Tuna, A., & Kaçar, A. (2013). The effect of the 5E learning cycle model in teaching trigonometry on students' academic achievement and the permanence of their knowledge. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(1), 73-87.



- Türnüklü, A. (2000). A qualitative research technique that can be used effectively in educational science research: Interview. *Journal of Educational Management in Theory and Practice*, 24(24), 543-559. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941>
- Ubuz, B. (1999). Errors and misconceptions of 10th and 11th-grade students on basic geometry subjects. *Journal of Hacettepe University Faculty of Education*, 16(17), 95-104.
- Uğur B., Urhan S., & Arkün- Kocadere S. (2016). Teaching the subject of geometric objects with dynamic geometry software. *Necatibey Faculty of Education Journal of Electronic Science and Mathematics Education (EFMED)*, 10(2), 339-366. <https://doi:10.17522/balikesirnef.278069>
- Wilder, M., & Shuttleworth, P. (2005). Cell inquiry: A 5E learning cycle lesson. *Science Activities*, 41(4), 37-43. <https://doi.org/10.3200/SATS.41.4.37-43>
- Yanık, A. (2013). *Investigation of the development of 7th-grade students' ability to define, create and classify polygons with Cabri software* [Unpublished master's dissertation]. Eskişehir Anadolu University.
- Yavuzsoy-Köse, N., & Özdaş, A. (2009). How do primary 5th-grade students determine the symmetry lines in geometric shapes with the help of Cabri geometry software? *Elementary Education Online* 8(1), 159-175. <http://ilkogretim-Online.Org.Tr>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### 1. GİRİŞ

Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM), geometrik düşünme becerisini geliştirmesi için geometri alanında etkin öğretim yöntemlerinin kullanılmasını önermektedir. Teknoloji destekli ortamlarda öğretim yapılmadığında geometrik kavramları öğrenciler anlamlandıramayacak ve geometriye yönelik kavramlar ezbere öğrenme ile sınırlı kalacaktır. Bu sebeple bilginin öğrenciler tarafından öğrenilmesine imkân veren öğrenme ortamları yapılandırılırken teknolojiden etkin biçimde yararlanılması önerilmektedir. Bilgisayar teknolojisindeki ilerlemeler sonucunda matematik öğretiminde kullanılacak öğretim yazılımları geliştirilmektedir. Bunlardan biri olan dinamik geometri yazılımları öğrencilerin geometrik çizimleri oluşturmasına fırsat vermektedir. Öğrencilerin matematiksel ilişkileri keşfetmesinde, ilişkilendirmesinde ve genelleme elde etmesinde bu yazılımlardan etkin biçimde yararlanılabilmektedir.

Bu çalışmada Cabri 3D dinamik geometri yazılımı kullanılmıştır. Cabri 3D yazılımı geometrik cisimlerin görselleştirilmesinde ve üç boyut algısını kavratmada fayda sağlamaktadır. Geleneksel ortamda oluşturulması ve görülmesi zor olabilen şekiller Cabri 3D yazılımı ile kolaylıkla inşa edilebilmekte ve cisim açımları yapılabilmekte, farklı açılardan incelenebilmektedir. Bu çalışma Cabri 3D dinamik geometri yazılımı kullanılarak 5E modeline göre hazırlanmış etkinlikler doğrultusunda öğretim yapılan yedinci sınıf öğrencileri ile ders kitaplarındaki etkinlikler çerçevesinde öğretim yapılan yedinci sınıf öğrencilerinin geometri öğrenmelerini kıyaslamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bir başka amacı, Cabri 3D yazılımı hakkında öğrenci görüşlerini incelemektir.

### 2. YÖNTEM

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen, nitel araştırma yöntemlerinden ise görüşme kullanılmıştır. Cabri 3D yazılımı destekli 5E modeline göre etkinlikler hazırlanarak öğretim yapılan deney grubu ile ders kitaplarındaki etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubu arasında geometri başarı farkının belirlenmesi amacıyla kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmada ayrıca deney grubu öğrencilerinin, geometri öğretimi esnasında kullanılan Cabri 3D yazılımına yönelik görüşlerini incelemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Bu çalışmada deney ve kontrol grubunun seçiminde ön ölçüm ve kriterler kullanılmıştır. Gruplar seçilmeden önce uygulamanın yapıldığı okuldaki üç şubenin birinci dönem matematik not ortalamaları incelenmiştir. Matematik not ortalamalarına göre kontrol ve deney grupları birbirine yakın üç şubeden rastgele seçilmiştir. Çalışmanın örneklemini yedinci sınıfta öğrenim gören toplam 47 öğrenci oluşturmaktadır. Akademik Başarı Testi hem deney grubuna hem de kontrol grubuna uygulanırken, Görüşme Formu sadece deney grubundaki tüm öğrencilere uygulanmıştır.

Bu çalışmada ön-test ve son-test uygulamasında kullanılan Akademik Başarı Testi ve etkinlikler sonunda uygulanan Görüşme Formu veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Akademik Başarı Testi ilk aşamada 75 soruluk çoktan seçmeli test olarak hazırlanmış ve pilot uygulama sonrasında madde analizi yapılmıştır. Bu analizden sonra 75 sorudan 45'i madde güçlük indeksinin ve madde ayırt ediciliğinin ölçütlerini sağlamadığından elenmiştir. Testin güvenilirliği için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanarak 0,912 bulunmuştur. Geçerlik ve güvenirlik analizleri tamamlandıktan sonra 30 soruluk çoktan seçmeli Akademik Başarı Testi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Cabri 3D dinamik geometri yazılımı destekli geometri öğretimi hakkında deney grubu öğrencilerinin yorumlarını almak için beş açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere bilişim sınıfında ikili gruplar oluşturmak suretiyle Cabri 3D dinamik geometri yazılımıyla desteklenen 5E modeline göre hazırlanmış etkinlikler 7 hafta boyunca araştırmacı

rehberliğinde uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ders kitabındaki etkinlikler uygulanarak dersler sürdürülmüştür.

Nicel verilerin analizi için SPSS 26.0 paket programından faydalanılmıştır. Kullanılan testlerde istatistiksel olarak anlamlılık değeri 0,05'ten küçük çıkma şartı aranmıştır. Nitel verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır.

### 3. BULGULAR

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön-test puanları ilişkisiz örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Buradan çalışma öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin geometri başarılarının birbirine denk oldukları ifade edilebilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön-test puanları ile son-test puanlarının analizinde ilişkili örneklem t-testinden yararlanılmış ve son-test yönünde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak, Cabri 3D yazılımı destekli 5E modeline göre hazırlanan etkinliklerin deney grubuna uygulanması öğrencilerde geometri başarısının artışı sağladığı sonucuna varılabilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları ile son-test puanlarının analizinde ilişkili örneklem t-testinden faydalanılmış ve son-test yönünde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buradan ders kitabı etkinliklerine göre sürdürülen öğretimin kontrol grubu öğrencilerinin geometri başarısında artış sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarını kıyaslarken ilişkisiz örneklem t-testine başvurulmuş ve deney grubu öğrencileri yönünde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak, Cabri 3D yazılımı ile desteklenen 5E modeline göre hazırlanmış etkinlikler kullanılarak deney grubuna uygulanan öğretimin ders kitabındaki etkinlikler kullanılarak kontrol grubuna uygulanan öğretime kıyasla öğrencilerin geometri başarılarını artırmada olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılabilir.

Deney grubunun Cabri 3D etkinliklerinden önce geometri konularının işlenişine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, derslerin genelde sınıf ortamında, yazı tahtasından deftere aktarma şeklinde, öğrencilerin pasif olduğu ve öğrenmelerin kalıcılığının düşük olduğu söylenebilir. Bu süreçlerde teknolojik araç gereç kullanımının öğrenci etkileşimi olmaksızın kullanılan akıllı tahta ile sınırlı kaldığı belirlenmiştir.

Deney grubunun Cabri 3D yazılımı hakkındaki olumlu görüşleri incelendiğinde, geometri başarılarını artırdığı, kalıcılığı olumlu etkilediği, soru çözümünde hız kazandırdığı, pratik olması, eğlenceli bir ortam olması ve öğrencilerin aktif katılımına imkân vermesi yönünde düşünceleri olduğu söylenebilir.

Deney grubunun Cabri 3D yazılımına yönelik olumsuz düşünceleri olup olmadığı sorulduğunda, çoğunun olumsuz düşüncesinin olmadığını, bazılarının olumsuz düşüncesinin kaynağının bilgisayar kullanımındaki deneyim yetersizliği ve yazılımın dilinin Türkçe olmayışı olarak ifade ettikleri görülmektedir. Deney grubunun Cabri 3D yazılımıyla etkinlikleri uygularken karşılaştıkları zorlukların belirlenmesine yönelik soruya verdikleri cevaplardan yola çıkarak, öğrencilerin çoğunun herhangi bir zorlukla karşılaşmadığını ifade ettiği görülmüştür.

Deney grubunun diğer konuların öğretiminde bilgisayar destekli ortamdan yararlanılması yönünde çoğunluğunun olumlu görüş belirttiği görülmektedir. Cabri 3D dinamik geometri yazılımının, başarı ve kalıcılık artışı sağladığı, kolay kullanılabilir olduğu, görsel zenginlik kattığı, arkadaş ilişkilerini olumlu etkileyen ve eğlendiren bilgisayar destekli bir ortam olduğu gözlemlenmektedir.

### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları kıyaslandığında grupların ikisinde de son-test puanları yönünde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buradan deney ve kontrol gruplarında uygulanan öğretim etkinliklerinin geometri başarısını artırdığı sonucuna varılabilir.

Deney ve kontrol grubunun son-test puanları kıyaslandığında, deney grubu son-test puanı yönünde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunması sonucuna dayanarak deney grubu ile yürütülen öğretim etkinliklerinin yani Cabri 3D destekli 5E modeline göre geometri öğretiminin geometri başarısını artırmada kontrol grubuyla yürütülen öğretim etkinliklerinden yani geleneksel öğretimden daha fazla etkisi olduğu söylenebilir.

Cabri 3D dinamik geometri yazılımının geometri öğretiminde kullanımı sonrasında deney grubundaki öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin ders kitabındaki etkinlikleri takip ettikleri geleneksel sınıf ortamında yapılan geometri öğretimini ezbere dayalı, sıkıcı, anlaşılması güç ve kalıcılığı düşük olarak görmekte iken Cabri 3D yazılımı destekli bilgisayar ortamında yapılan geometri öğretimini eğlenceli, aktif katılım sağlayabildikleri, görsel açıdan zengin, deneyim imkânı buldukları ve kalıcılığı yüksek olarak görme eğiliminde oldukları gözlenmiştir.

## ETHICAL APPROVAL

In this study, all rules stated to be followed within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed. None of the actions specified under the title of “Actions Violating Scientific Research and Publication Ethics,” which is the second part of the directive, have not been carried out.

### **Ethics Committee Approval Information:**

Ethical committee = Trakya University, Social and Human Sciences Research Ethics Committee

Data of ethical approval= 26.05.2021

The number of ethical approvals=2021.05.60

## CONTRIBUTION OF RESEARCHERS

The contribution rate of the 1st and 2nd authors to the research is 50%.

Author 1: Research design, data analysis, reporting.

Author 2: Determination of the method, consultancy, critical comment.

## CONFLICT OF INTEREST

There is no conflict of interest between the authors or any institution in the study.





## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 2013–2034. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1323974>



### Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Kullanımı: Seben Kaya Evleri ve Fosil Ormanı Örnekleri\*

The Use of Virtual Reality Applications in Social Studies Teaching: Seben Rock Houses and Fossil Forest Examples

Enes METİN<sup>1</sup>, Fahri KILIÇ<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 07.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 01.12.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu çalışma, sanal gerçeklik uygulamalarını eğitim ortamlarında kullanan öğrencilerin görüşleri üzerinden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Sanal gerçeklik uygulaması için kullanılacak içerik araştırmacı tarafından özgün bir şekilde araştırmanın yürütüldüğü Bolu ilinde bulunan Seben kaya evleri ve fosil ormanlarında oluşturulmuştur. Temel nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışma alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip üç farklı ortaokuldan toplam yetmiş öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmaya veri toplamak için altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile yorumlanmıştır. Öğrencilerin görüşleri üzerinden sanal gerçeklik teknolojisinin eğitim materyali olarak kullanılmasının değerlendirildiği bu çalışma da öğrencilerin sanal gerçeklik teknolojisi hakkındaki farkındalık durumlarını, söz konusu uygulamaların olumlu ve olumsuz yanlarını, öğrenmeye etkisini, derslerde kullanımı esnasında yaşanabilecek aksaklıkları ve öğrencilerin daha sonra bu teknolojiyi kullanma amaçlarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerden toplanan veriler yorumlandığında sanal gerçeklik teknolojisinin sanal geziler yapılabilmesine olanak sağlaması, bilginin akılda kalıcılığını artırması, ilgi çekici olması gibi sebeplerden ötürü eğitim materyali olarak derslerde kullanılması isteği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük bölümü daha önce bu teknolojiyle tanışmama sebeplerini pahalı bir teknoloji olmasına bağlamışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, Sanal Gerçeklik, Seben Kaya Evleri, Seben Fosil Ormanı

&

**Abstract:** This study aimed to evaluate the opinions of students who use virtual reality applications in educational environments. The content to be used for the virtual reality application was created by the researcher in the Seben rock houses and fossil forests in the province of Bolu, where the research was carried out. This study, in which the basic qualitative research method was used, was conducted with a total of seventy students from three different secondary schools with lower, middle and upper socio-economic levels. A semi-structured interview technique consisting of six questions was used to collect data for the research. The data obtained from the research were interpreted with the descriptive analysis method. In this study, in which the use of virtual reality technology as an educational material is evaluated through the opinions of the students, it is aimed to reveal the awareness of the students about the virtual reality technology, the positive and negative aspects of the applications in question, the effect on learning, the problems that may be experienced during the use of this technology and the students' purposes for using this technology later on. As a result of the research, when the data collected from the students were interpreted, the desire to use virtual reality technology in lessons as educational material has emerged due to reasons such as allowing virtual trips to be made, increasing the memorability of the information, and being interesting. Most of the students attributed the reasons for not having met this technology before to the fact that it is an expensive technology.

**Keywords:** Social Studies, Virtual Reality, Seben Rock Houses, Seben Fossil Forest

**Atıf/Cite as:** Metin, E. & Kılıç, F. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımı: seben kaya evleri ve fosil ormanı örnekleri *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2013-2034. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1323974](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1323974)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Enes METİN, [enesmetin94@gmail.com](mailto:enesmetin94@gmail.com), <https://orcid.org/70000-0002-7877-1695>

<sup>2</sup> Doç Dr. Fahri KILIÇ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, [kilic\\_f@ibu.edu.tr](mailto:kilic_f@ibu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-0882-5811>

\*Bu çalışma Enes METİN'in yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## 1. GİRİŞ

Gelişen dünya ve yeni teknolojiler, hızına yetişilemez boyutlara ulaşmaya başlamıştır. İnsanlığın varoluşundan günümüze kadar geçen süre, insanlığın son iki yüz yılı ile kıyaslandığında, gerçekleşen bilimsel ve teknolojik gelişmeler bugüne kadar ki teknolojik birikimi adeta ikiye katlamıştır. İnsanlık kendi tarihi boyunca hayatta kalabilmek için doğayı ve çevreyi yenme adına bir mücadele içinde olmuştur. Bu mücadelede başarılı olması hayatını kolaylaştıran yaşam kalitesini artıran buluşlar ile gerçekleşmiştir. Hayatını kolaylaştıran ve doğayla verdiği mücadelede başarılı olmasını sağlayan bu olguya kısaca teknoloji demek mümkündür. Teknolojiyi insanlığın yeteneklerini, el ve zihinsel becerilerini artırması ve büyütmesi olarak tanımlayabiliriz (Günay, 2017). Gelişmişlik bakımından ileri seviyede olan ülkelerin eğitim politikaları, bilgi aktarımından daha çok bireylerin karşılaştığı sorunları daha kolay çözebilme becerilerinin geliştirilmesi ve bireyleri yaşama hazırlamak amacı taşımaktadır. Söz konusu bu ülkeler sosyal, kültürel ve vatandaşlık kavramları çerçevesinde etkin bireyler yetiştirebilmek için eğitime büyük bir önem vermiştir (Aksin, 2020). Bu bağlamda yeni teknolojilerin eğitim programlarında kullanılması, teknoloji tabanlı yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi kaçınılmaz bir ihtiyaç olmuştur. Çünkü çağı yakalamış milletlerin gelişmişlik seviyeleri ortaya çıkardıkları bilim ve teknoloji ile belirlenmektedir. Ve bu seviye ancak çağı yakalamış bir eğitim sistemi ile mümkün kılınabilir. Günümüz teknoloji çağında yaşanan hızlı gelişmeler ve uygulamalardaki teknoloji kullanımının yaygınlaşması gelişmiş bir eğitim programının yetiştirdiği yaratıcı düşünen ve üreten bireylerin varlığı ile doğduran alakalıdır (Karaşar, 2004).

Eğitim ortamlarında teknoloji kullanımının faydalarını beş maddede özetleyebiliriz;

- Teknoloji sayesinde öğrenmenin niteliği artırılabilir.
- Teknoloji ile öğrenimde istenilen amaçlara ulaşılması için harcanan süre azaltılabilir.
- Öğretmenin etkililiği ve niteliği artırılabilir.
- Teknoloji kullanımı ile eğitimin kalitesi korunarak maliyeti düşürülebilir.
- Teknoloji, öğrencinin süreç içerisinde etkin ve derse karşı ilgili olmasını sağlayabilir (Akkoyunlu, 1998).

Eğitimde kullanılan teknolojilerden birisi de sanal gerçeklik teknolojisidir. Sanal gerçeklik bilgisayar ortamlarında hazırlanmış üç boyutlu görsellerin ve animasyonların teknoloji sayesinde gelişen araçlar ile insanların zihin dünyasında gerçek bir ortamdaymış hissi vermesinin yanında, ortamlarda bulunan objeler ile etkileşim içinde bulunma imkânı sağlayan bir teknoloji olarak tanımlanabilir. Kısaca sanal gerçeklik teknolojisine gerçeğin yeniden inşası demek doğru olacaktır (Kayabaşı, 2005). Sanal gerçeklik uygulamalarının eğitim ortamlarında kullanılması yapılan araştırmalar sonucunda gayet olumlu karşılanmış ve kullanışlı olduğu tespit edilmiştir. Sanal gerçeklik teknolojisinin okullarda uygulanması öğretmenlerin yükünün hafiflemesine yardımcı olmuştur. Öğretmenin amacı konuyu anlatan, sorulara cevap veren, bilgiyi olduğu gibi öğrencilerine aktaran bir konumda olmaktan çok, öğrencilerin kendi başlarına keşfetmelerine ve yeni fikirler üretmelerinde bir rehber görevi üstlenmektir. Sanal gerçeklik teknolojisine eğitimde kullanılması öğrenci boyutunda incelendiğinde birçok yararı olduğu görülmüştür. Bu yararları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz; Öğrencilerin motivasyonunu artırır, öğretilmesi amaçlanan konuların birtakım özelliklerini eğitimde kullanılan başka yöntemlere göre daha gerçekçi bir şekilde sunulmasını sağlar, mesafe fark etmeksizin gözlem yapabilme imkânı sağlar, birtakım zihinsel veya bedensel engelle sahip bireylerin öğrenme ortamlarına katılmasını sağlar, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre oluşabilecek farklılıkların ortadan kalkmasına yardımcı olur ve bu sayede öğrenciler daha kolay öğrenebilirler, öğrencilere ders saati içine sıkıştırılmış konuların daha geniş süreler içinde kazandırılmasını sağlar, öğrencilerin öğrenme sürecinde durağanlıktan çıkıp etkileşim ile hareketli olmasını sağlar, yaratıcılığı teşvik eder, öğrenme ortamında sosyal bir atmosfer oluşturur, teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirir (Çavaş vd., 2004).

### 1.1. Araştırmanın amacı

Milli Eğitim Temel Kanunun' da yer alan Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri bölümünün bilimsellik başlığı altındaki on üçüncü maddesi araştırmanın temel amacına dayanak oluşturmaktadır. Söz konusu maddede; Kullanılan her türlü ders programları eğitim teknikleri ile dersler kullanılan materyaller bilimsel ve teknolojik yeniliklere çevrenin ve ülkenin menfaatlerine göre hiç durmadan geliştirilmesi gerektiği vurgulanır. Eğitimde verimliliğin artırılması teknoloji ve bilimsel gelişmelerin doğru takip edilip eğitim süreçlerine doğru entegre edilebilmesi ile mümkün olduğunu savunur. Bilgi ve teknoloji üretmekle yükümlü eğitim kurumlarının maddi ve manevi olarak devlet tarafından desteklendiğini belirtir. (Resmî gazete: 24.6.1973.14574, Madde 13). Sosyal bilgiler öğretiminin özel amaçlarından, öğrencilerin farklı zaman ve mekanlara ait tarihsel bulguları sorgulama becerilerini, insanlar ve çevreler, olaylar ve olgular arasındaki benzer ve farklı olan yanları belirleme becerilerini, değişim ve sürekliliğin farkında olma becerilerini geliştirme amaçları sosyal bilgiler öğretimi boyutunda bu çalışmanın gerekliliğini kanıtlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu amaçlar doğrultusunda gelişen teknoloji ile sosyal bilgiler eğitiminde kullanılacak öğretim yöntemlerinden biri olan sanal gerçeklik uygulamalarının geliştirilmesi ve bu uygulamalarda kullanılacak içeriklerin üretilmesi hedeflenmektedir.

### 1.2. Araştırmanın önemi

Yapılacak araştırma ile ortaokul düzeyinde eğitim gören öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde sanal gerçeklik teknolojisinin kullanılmasına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Bu çalışmada sanal gerçeklik teknolojilerinin eğitim materyali olarak kullanılmasına öğrencilerden olumlu veya olumsuz görüş belirtmeleri istenmektedir. Bu görüşler doğrultusunda öğretim ortamlarında akıllı tahta, tablet bilgisayar gibi sanal gerçeklik teknolojilerinin de etkin kullanılıp kullanılmayacağını tespit edilebileceği düşünülmektedir. Alan yazında sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan sanal gerçeklik uygulamaları incelendiğinde bu çalışma yöntem ve içerik bakımından özgün olması sebebiyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Yapılan çalışma sosyal bilgiler öğretiminde yeni teknolojilerin materyal olarak kullanılmasının olumlu veya olumsuz sonuçlarını ortaya çıkarabileceğinden büyük önem taşımaktadır. Çalışmanın bu yönüyle, yapılabilecek diğer araştırmalara katkı sunacağı düşünülmektedir. Çalışmada kullanılacak olan materyalin içeriği, araştırma kapsamında yürütülen proje ile oluşturulmuştur ve özgün bir içeriktir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma temel nitel araştırma yöntemi ile modellenmiştir. Temel nitel araştırma bireylerin gerçeklik algılarını sosyal dünyaları ile etkileşimleri içinde nasıl oluşturdukları üzerine yoğunlaşır. Bu sebeple temel nitel araştırma yöntemine başvuran araştırmacılar bireylerin yaşamlarını nasıl yorumladıklarını, hayatlarını nasıl şekillendirdiklerini ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmayı amaçlar. Aslında bütün amaç insanların yaşamlarını ve tecrübelerini nasıl kavradığını görebilmektir (Merriam, 2018). Nitel araştırma yöntemi araştırmacılara bireylerin hayatı nasıl anlamlandırdıklarını, bireylerin anlayış ve algılarını ortaya çıkarmada yardımcı olmaktadır. Nitel yöntemler bireylerin kendileri ya da başka bireyler hakkındaki düşüncelerini nasıl inşa ettiğini inceler (Lune ve Berg, 2019).

### 2.2. Araştırmanın katılımcıları

Yapılan araştırmaların sonucunda ortaya çıkan ortak yargıların bir araya getirilerek bir bütünü genellemesine evren diyebiliriz (Ural ve Kılıç, 2021). Araştırmalar, bu oluşturulan evreni genellemek niyetiyle rastgele olacak şekilde belirlenmiş küçük gruplar aracılığıyla parçadan bütün hakkında yargıda bulunmayı amaçlayan bir gaye taşırlar (Karaşar N., 2020). Araştırma evreni içerisinden herhangi teknik veya yöntem kullanılarak belirlenmiş ve amacı o evreni genelleyebilme kabiliyetinde olan elemanlara örneklem denir (Ural ve Kılıç, 2021). Yani araştırma evreninin tümünü temsil edebilecek bir birimi seçmeye

örnekleme diyebiliriz (Kaptan, 1998). Araştırmada olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olasılık kuramı belli özelliklerin evren içerisinde normal bir dağılım gösterdiği ilkesine dayandırılmıştır. Olasılıklı örnekleme yöntemleri yansız olma kuralına göre örneklem belirlenir. Bu amaçla örneklem içerisinde bağımsız bir şekilde bulunan elemanların evren içerisinde eşit seçilebilme şansı artırılmaktadır (Ural ve Kılıç, 2021). Araştırma evrenin çok büyük olması bu evreni var eden birimlere ulaşmayı zor hale getirebilir. Bu gibi durumlarda küme örnekleme yöntemini kullanmak kolaylık ve doğru sonuçlar alınmasını sağlayabilir. Küme örnekleme yönteminde örneklem evrenin kümelerine ayrılması ve bu kümelerden her birinin rastgele seçilip birleştirilmesi sonucunda oluşur (Karakaya, 2011). Araştırmanın evreni sosyal bilgiler dersini alan ortaokul öğrencileri olarak belirlenmiştir. Örneklem ise alt, orta ve üst düzey sosyoekonomik duruma göre belirlenmiş Bolu ilinde bulunan 3 farklı ortaokuldan 5,6 ve 7. sınıf öğrencileri olmak şartıyla toplam 70 öğrenci olarak oluşturulmuştur.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme tekniği, araştırmacı ve araştırmannın öznesi olan birey ile aralarında gerçekleşen belli bir amacı olan sözlü iletişim yöntemidir (Cohen vd., 2017). Çalışmaya yönelik öğrenci görüşlerini elde etmek için yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulandığı yaş grubu ve araştırmanın içeriği dikkate alındığında yarı yapılandırılmış bir görüşmenin daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden hazırladığı soruları araştırmaya konu olan bireylere yöneltebilir ve aynı zamanda görüşmenin sürecine bağlı olarak farklı ya da benzer sorular sorarak kişinin yanıtlarını daha ayrıntılı hale getirmesini sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Veri toplama, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile öğrencilere önceden hazırlanmış ve görüşme esnasındaki duruma göre yeni sorulacak sorularla yapılmıştır. Sorular yapılan uygulama çalışmasının öncesine, yapıldığı zamana ve sonrasına ait veriler almayı amaçlayan üç temada toplanmıştır. Yapılan araştırmada kullanılacak olan sanal gerçeklik uygulamaları için araştırmacı tarafından Bolu iline bağlı Seben ilçesinde bulunan Seben Kaya Evleri'nde ve Seben Fosil Ormanları'nda 360 derece video kamera ile sanal tur videoları hazırlanmıştır. Araştırmacı 360 derece video kamerayı bir kafa kamerası bandı sayesinde başına takarak Solaklar Kaya Evleri'ni ve Hoçaş Köyü Fosil Ormanı'nı baştan sona ve bölge hakkında bilgiler vererek dolaşmıştır. Elde edilen videonun sanal gerçeklik gözlüğü kullanılarak 360 derece izlendiğinde izleyicilerde sanki bir insanın bedeninde kendileri geziyor muş hissini uyandıracakı düşünülmüştür. Oluşturulan içeriğe "<https://www.youtube.com/channel/UCaSeOdQBOdVN7nOKNzaKSfQ>" adresinden ulaşılabilir.



Şekil 1. 360 derece video içerisindeki 1 saniyelik kesitten 3 farklı noktaya bakış





Şekil 2. Araştırmada kullanılan kamera ve kafa bandı

Sanal gerçeklik uygulamaları için gerekli olan video içerikler hazırlandıktan sonra uygulamanın yapılacağı okullar sosyo-ekonomik düzeylere göre alt, orta ve üst sınıflar olarak belirlenmiştir. Bolu ili Mengen ilçesinde bulunan Mengen Atatürk Ortaokulu alt, Bolu merkezde bulunan Şehit Ozan Özen Ortaokulu orta yine Bolu merkezde bulunan Gazipaşa Ortaokulu ise üst sosyo-ekonomik düzey olarak belirlenmiştir. Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden çalışma yapılması planlanan okullar hakkında fiziki yeterlilik durumlarına ilişkin gerekli bilgi ve izinler alındıktan sonra okul müdürleri ile görüşülüp uygun gün ve saatler belirlenmiştir. Her okuldan 5,6,7. Sınıflardan rastgele belirlenen 70 öğrenci ile uygulamalar yapılmış, uygulamalar sonrasında öğrencilerden görüşme tekniği kullanılarak yapılan çalışma hakkındaki görüşleri alınmıştır. Uygulama her öğrenci ile ortalama 20 dakika sürmüştür. Söz konusu uygulamaların ve görüşmelerin sonuca ulaşması ise 5 aylık bir süreyi kapsamıştır.



Şekil 3. Araştırma uygulamalarında kullanılan sanal gerçeklik gözlüğü

Belirlenen ön çalışma grubu ile deneme uygulamaları yapılmış ve ortaya çıkan bazı problemler görülmüştür. Bu problemlerin başında ise kullanılan sanal gerçeklik teknolojisinin şarj süresi kısıtlı olduğu için 1 gün içerisinde sadece 10 öğrenci ile çalışabilmesi gelmiştir. Cihazın şarjının tam dolmuş süresi ise ortalama 2 saat olması uygulama sürecinin uzamasına sebep olmuştur. Bir diğer sorun ise öğrencilerin daha önce bu teknolojiyle tanışmamış olmasından dolayı cihazı kullanırken yardıma ihtiyaç duymaları olmuştur. Bu problem ise uygulama yapılmadan önce kullanılacak sanal gerçeklik teknolojisi hakkında bilgiler verilmiş karşılaşılabilecek sorunların çözümleri anlatılmıştır. Tüm bu süreçler sonunda yapılması planlanan araştırma çalışması sorunsuz bir şekilde sonuca ulaştırılmıştır.



### 2.3.1. Görüşme soruları

Veri toplama aracı olarak kullanılacak görüşme soruları aşağıdaki gibidir;

1. Daha önce sanal gerçeklik teknolojisini kullandın mı? Neden?
2. Araştırma kapsamında katıldığın sanal gerçeklik uygulamaları sana neler hissettirdi?
3. Araştırma kapsamında katıldığın sanal gerçeklik uygulamaları sana ne gibi katkılar sağlamış olabilir?
4. Araştırma kapsamında katıldığın sanal gerçeklik uygulamaları öğrenmeyi kolaylaştırmış olabilir mi? Neden?
5. Daha sonra sanal gerçeklik uygulamalarının derslerde kullanılmasını ister miydin? Neden?
6. Sen olsaydın sanal gerçeklik teknolojileriyle neler yapardın?

### 2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önce belirlenmiş olan temalara uygun olarak özetlenir ve aynı zamanda yorumlanır. Betimsel analiz yöntemi ile görüşmecilerin ya da gözlemlenen bireylerin düşüncelerini açıkça ortaya koyabilmek için doğrudan alıntılara sık sık başvurulur. Betimsel analiz yönteminde amaç elde edilmiş verilerin sistematik ve açık bir şekilde betimlenmesidir. Sonrasında bu betimlemeler açıklanarak yorumlanır. Sonuca ulaşabilmek için neden-sonuç ilişkileri incelenir. Betimsel analiz kısaca şu 4 aşamadan oluşmaktadır; Betimsel analiz için çerçevenin oluşturulması, çerçeveye göre oluşturulan verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, elde edilen bulguların yorumlanması, (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

### 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04.09.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/353

## 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma amacıyla yapılan görüşmeler ile ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler tablolar şeklinde sunulmuştur. Bazı katılımcıların birden fazla cevabı olması sebebi ile çalışma gurubu(n) ile frekans(f) birbirinden farklı olabilir.

### 3.1. Uygulama öncesine ilişkin sorulardan sağlanan bulgular

**Tablo 1.**

*Öğrencilerin Daha Önce Sanal Gerçeklik Uygulamalarını Kullanım Durumları*

*Katılımcıların “Daha Önce Sanal Gerçeklik Teknolojisini Kullandınız mı?” Sorusuna Cevapları*

Kullandınız mı?	f	%
Evet	28	40
Hayır	42	60
<b>Toplam</b>	<b>70</b>	<b>100</b>

Katılımcıların yapılan uygulama öncesinde sanal gerçeklik teknolojilerini kullanma durumlarını tespit etmek amacıyla sorulan soruya verilen cevaplar yukarıdaki tabloda belirtilmiştir. Tablodan hareketle katılımcıların %40'ı daha önce bu teknolojiyi kullanmışken %60'ı daha önce bu teknolojiyi kullanmamışlardır.

**Tablo 2.**

*Öğrencilerin Daha Önce Sanal Gerçeklik Uygulamalarını Kullanım Durumları  
Katılımcıların Bu Teknolojiyi Daha Önce Kullanmama Gerekçeleri*

<b>Kullanmama gerekçeleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Pahalı olması	18	42,8
İhtiyaç duyulmaması	16	38
Bilinmemesi	4	9,5
Korkutucu olması	2	4,7
Sağlığa zararlı olması	1	2,5
Zor kullanılması	1	2,5
<b>Toplam</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere katılımcıların %42,8'i bu teknolojiyi daha önce kullanmama sebeplerini sanal gerçeklik teknolojisinin pahalı bir teknoloji olması şeklinde belirtmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı 2022-2023 yılları arasında söz konusu sanal gerçeklik teknolojisinin fiyatının 10 ila 15 bin TL arasında olduğu görülmüştür. %38'i ise bu teknolojinin gerekli bir teknoloji olmadığını hali hazırda var olan teknolojik cihazlarının kendilerine yettiklerini belirtmişlerdir. Sahip oldukları akıllı telefonları, bilgisayarları ve oyun konsollarını örnek gösteren katılımcılar sanal gerçeklik teknolojisinin hayatlarında kaçınılmaz bir teknoloji olmadığını belirtmişlerdir. %9,5'lik orana sahip cevaplar ise katılımcıların bu teknolojiden haberdar olmadıkları için kullanmadıkları yönündedir. Daha önce böyle bir teknolojinin hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirten bu grup ilk kez bu uygulama ile haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında yapılan sanal gerçeklik uygulamaları sonrasında bu teknolojiyi edinmeyi düşündüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %4,7'si ise bu teknolojiyi korkutucu bulduklarını bu yüzden daha önce kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle sosyal medyada gördükleri sanal gerçeklik teknolojisini kullanan insanların başlarına kötü kazalar geldiğini belirten bu grup araştırma kapsamında yapılan uygulama sonrasında ise bazı korkular yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Geriye kalan %2,5'lik iki farklı cevap ise bu teknolojinin sağlığa zararlı olması ve zor kullanılmasından ötürü daha önce kullanmadıklarıyla ilgilidir. Sanal gerçeklik teknolojilerinin gözleri bozacağını düşünen katılımcılar ailelerinin bu teknolojiye sıcak bakmadıklarını belirtirken diğer grup ise bu teknolojinin çok karmaşık kullanımı zor bir teknoloji olduğunu bu yüzden daha önce fırsatları olsa bile kullanmadıklarını belirtmiştir.

- Hayır daha önce kullanmadım, çünkü maddi olarak çok zordu almam o yüzden bende almayı düşünmedim. (Ö.26)
- Hayır kullanmadım çünkü bilgisayarım ve telefonum var bunlar bana yetiyor. (Ö.49)
- Hayır daha önce kullanmadım çünkü böyle bir teknoloji olduğundan haberim yoktu. (Ö.69)
- Hayır daha önce kullanmadım çünkü korku verici bir şey gibi geldi. (Ö.21)
- Hayır daha önce bu teknolojiyi kullanmadım çünkü kullanması çok zor bir teknoloji gibi yani rahat bir şekilde bir şeyler yapamazdım. (Ö.31)
- Hayır, ailem gözlerim bozulabileceği için almamış olabilir. (Ö.36)

**Tablo 3.**

*Öğrencilerin Daha Önce Sanal Gerçeklik Uygulamalarını Kullanım Durumları*  
*Katılımcıların Bu Teknolojiyi Daha Önce Kullanma Gerekçeleri*

<b>Kullanma gerekçesi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğlence	23	82
Eğitim	5	18
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan katılımcıların %82'si daha önce sanal gerçeklik teknolojilerini eğlence amacı ile kullandıklarını belirtmişler. Sanal gerçeklik teknolojisi denildiğinde akla ilk gelen kullanım amacı eğlence olmuştur. Bunun sebepleri sanal gerçeklik teknolojisinin hitap ettiği yaş aralığının daha çok genç nüfus olması ve cihazın pazarlamasının genellikle oyunlar üzerinden yapılması olarak özetleyebiliriz. %18'i ise bu teknoloji kullanarak bilgi edinme faaliyetlerinde bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırmamızın temel amacı olan sanal gerçeklik uygulamalarının eğitim ortamlarında uygulanması konusu birçok araştırmaya konu olmuş hatta eğitimde yeni bir yöntem olarak kullanılıp kullanılmayacağı tartışılmaktadır. Yapılan araştırmalar sanal gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanıldığında eğitim sürecine olumlu katkılar sunduğu yönünde olmuştur.

- Evet daha önce kullandım, rollercoaster videoları izliyordum çok eğlenceliydi. (Ö.43)
- Evet kullandım alışveriş merkezinde kullanmıştım eğlence videoları izlemiştim. (Ö.61)
- Evet daha önce kullandım, Ayasofya camini gezmek istedim ve bu teknoloji ile gerçekleştirdim. (Ö.30)
- Evet kullandım abimin ödevleri için izlediği videoları bende izledim. (Ö.8)

### 3.2. Uygulama sürecine ilişkin sorulardan sağlanan bulgular

**Tablo 4.**

*Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Öğrencilere Hissettirdikleri*  
*Katılımcıların "Sanal Gerçeklik Uygulamaları Sana Neler Hissettirdi?" Sorusuna*  
*Verdikleri Cevaplar*

<b>Katılımcıların Hissettikleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Gerçekçi	31	36,4
Düşecek gibi	18	21,8
Heyecanlı	11	12,9
Eğlenceli	7	8,2
Korku	7	8,2
Baş dönmesi	6	7
Uçuyor gibi	1	1,1
Mutlu	1	1,1
Gerçeküstü	1	1,1
Zaman üstü	1	1,1
Sıradan	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Araştırma kapsamında katıldığın sanal gerçeklik uygulamaları sana neler hissettirdi?" sorusuna verdikleri cevaplar yukarıdaki tabloda belirtilmiştir. Katılımcıların %36,4'ü uygulama esnasında sanki videonun içerisinde kendilerinin hareket ettiğini ve çok gerçekçi olduğunu belirtmiştir. %21,8'i ise uygulama esnasında dengede durmakta zorlandıklarını ve düşecek gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Uygulama esnasında heyecanlandıklarını dile getiren katılımcıların oranı ise %12,9 olarak belirlenmiştir. Daha önce kullanmadıkları ve çok merak ettikleri bir teknoloji olduğunu belirten katılımcılar bu sebeplerden ötürü çok heyecanlandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde bulunan Tablo 10'da duyulan bu heyecanın derse karşı bir motivasyon olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Katıldıkları uygulamayı eğlenceli ve korkutucu bulanların oranı

ise ayrı ayrı %8,2 olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların geriye kalan %5,5'lik kısmı ise sırasıyla uçuyor gibi, mutlu, gerçeküstü, zaman üstü ve sıradan hissetmişlerdir.

- Gözlüğü ilk taktığımda gerçekmiş gibi hissettim bir anda etrafa bakmaya başladım. (Ö.56)
- Nerdeyse oradaymışım gibi hissettim bazı anlarda düşecek gibi hissettim. (Ö.47)
- Daha önce görmediğim bir yer olduğu için çok heyecanlandım. (Ö.53)
- Güzeldi, çok eğlendim bazen düşecekmiş gibi hissettim. (Ö.7)
- Çok korktum, özellikle gezinirken dengene durmakta çok zorlandım. (Ö.48)
- Güzel bir deneyimdi ama uygulama sonunda birazcık başım döndü. (Ö.39)
- Başımın döndüğünü hissettim. Oturduğum sandalyede ayaklarım yere değmediği için uçuyormuş gibi hissettim. (Ö.20)
- Mutlu hissettim kendimi çünkü oralara gitmeden görmek çok güzel bir şey. (Ö.10)
- Garipti ama güzel bir histi sanki gerçekliğin dışına çıkmış gibiydim. (Ö.52)
- Çok güzeldi böyle zamanda ilerde iken geriyi de izleyebiliyoruz. (Ö.42)
- Herhangi değişik bir şey hissetmedim sıradan bir video izlemek gibiydi. (Ö.29)

**Tablo 5.**

*Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Öğrencilere Sağladığı Katkılar*  
*Katılımcıların "Sanal Gerçeklik Uygulamaları Sana Ne Gibi Katkılar Sağlamış Olabilir?"*  
*Sorusuna Verdikleri Cevaplar*

Sağladığı katkılar	f	%
Yeni yerler keşfetmek	38	46,3
Yeni bilgiler öğrenmek	33	40,2
Yeni bir teknoloji deneyimlemek	7	8,5
Var olan bilgiyi pekiştirmek	2	2,5
Önyargıyı kırmak	2	2,5
<b>Toplam</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Araştırmaya kapsamında katıldığın sanal gerçeklik uygulamaları sana ne gibi katkılar sağlamış olabilir?" sorusuna verdikleri cevaplar yukarıdaki tabloda belirtilmiştir. Katılımcılar araştırma kapsamında katıldıkları sanal gerçeklik uygulamalarının yeni yerler keşfetme konusunda büyük payının olduğunu belirtmişler. Yapılan uygulama ile katılımcıların %46,3'ü bu teknoloji ile daha önce görmedikleri yerleri gördüklerini söylemişlerdir. Yine katılımcıların büyük bir çoğunluğu %40,2'lik oranla söz konusu uygulamaların yeni bilgiler öğrenmedeki katkısından bahsetmişlerdir. Yapılan uygulamanın içeriği dikkate alındığında daha önce hayatlarında hiç fosil görmediklerini ama söz konusu uygulama ile bu tecrübeyi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Uygulamada yapılan kaya evleri ve fosil ormanı sanal gezisi ile o bölgeler hakkında yeni bilgiler öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Özellikle derste öğrendikleri fosilleşme sürecini bu uygulamadan sonra çok daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışma ile yeni bir teknolojiyle tanıştıklarını belirten %8,5'lik kısım ise sanal gerçeklik uygulamalarının en önemli katkısını yeni teknolojileri deneyimlemek olarak görmektedir. Katılımcıların %2,5'i sanal gerçeklik uygulamalarının var olan bilgileri pekiştirmesini kendilerine sağladığı en önemli katkı olarak görürken diğer %2,5'lik kısım ise çeşitli önyargılarını kırması açısından katkı sağladığını belirtmişlerdir.

- Hiçbir emek harcamadan oturduğum yerde sanki oraya kendim gitmişim gibi hissettim. (Ö.15)
- Geçmiş tarihi öğrendim o dönemlerden günümüze kalan eserleri o dönemde yaşayan insanların yazı şekillerini öğrendim. (Ö.51)

- Mesela bilmediğim bir yeri bilmiş oldum ve daha önce fosil görmemiştim. (Ö.29)
- Mesela ben oraya daha önce hiç gitmemiştim ama tarihi yerleri gördüm ve yükseklik korkumu yendim. (Ö.27)
- Hem ilk defa kullanmış oldum bu teknolojiyi hem de yeni yerler gezdim. (Ö.25)
- Teknolojinin ne kadar ilerlediğini fark etmemi sağladı. (Ö.49)
- Derslerde çıkan konuları daha iyi öğrendim ve onları daha kalıcı hale getirdim. (Ö.10)
- Bu teknolojiye karşı bazı korkularım vardı ve bunları yendim. (Ö.21)

**Tablo 6.**

*Öğrencilere Göre Sanal Gerçeklik Uygulamasının Öğrenmeye Etkisi  
Katılımcıların “Sanal Gerçeklik Uygulamaları Öğrenmeyi Kolaylaştırmış Olabilir Mi? Neden?”  
Sorusuna Verdikleri Cevaplar*

<b>Kolay öğrenmenin nedeni</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Gerekçi olması	21	30
Görsel ve işitsel duylara hitap etmesi	19	27,1
Akılda kalıcılığı artırması	9	13
Tam odaklanmayı sağlaması	6	8,6
360 derece bakabilmek	6	8,6
İlgi çekici olması	5	7,1
Hızlı öğrenmeyi sağlaması	3	4,2
Eğlendirici olması	1	1,4
<b>Toplam</b>	<b>70</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Araştırma kapsamında katıldığın sanal gerçeklik uygulamaları öğrenmeyi kolaylaştırmış olabilir mi? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplar yukarıdaki tabloda belirtilmiştir. Katılımcıların tamamı sanal gerçeklik uygulamalarının öğrenmeyi kolaylaştırdığını savunmuştur. Katılımcıların en çok verdiği cevap sanal gerçeklik uygulamalarının gerçek hayata çok yakın deneyimler sağladığı ve bunun sayesinde öğrenmenin çok daha kolay gerçekleştiği yönünde olmuştur. Grubun %30’u kolay öğrenmede gerçekçiliğin etkisinden bahsederken %27,1’lik kısım ise sanal gerçeklik teknolojisinin görsel ve işitsel duylara aynı anda hitap etmesiyle öğrenme süreci üzerindeki olumlu etkisinin daha fazla olduğunu belirtmiştir. Yapılan görüşmede grubun %13’lük kısmı sanal gerçeklik uygulamalarının hali hazırda var olan bilgileri daha da kalıcı hale getirebildiğini bu sayede daha kolay öğrenme gerçekleştiğini savunmuştur. Katılımcıların %8,6’lık bölümü sanal gerçeklik teknolojisinin kullanım esnasında kendilerini gerçek dünyadan ve uyaranlardan uzaklaştırdığını sadece öğrenilmek istenen bilgiye odaklanmayı sağladığını belirtmişlerdir. Geriye kalan %8,6’lık kısım ise sanal gerçeklik teknolojisinin sunduğu video veya görsellere 360 derece bakabilme özelliğinin öğrenmeyi daha kolay hale getirdiğini belirtmişlerdir. Sanal gerçeklik teknolojisinin yeni ve ilgi çekici olduğunu belirten katılımcılar grubun %7,1’lik bölümünü oluştururken normalde başarısız oldukları derslerde daha başarılı olabileceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %4,2’si daha uzun sürelerde öğrenebilecekleri konuları sanal gerçeklik uygulamaları sayesinde daha kısa sürede öğrenebileceklerini belirtirken %1,4’lük kısım ise söz konusu uygulamaların eğlenceli olduğunu bu sebeple daha kolay öğrenebileceklerini savunmuşlardır.

- Evet, çünkü videolarda olan bitenleri canlıymış gibi görebiliyoruz. (Ö.9)
- Sanki onu gerçekte yapıyormuşum gibi hissettiğim için daha kolay öğrenirim. (Ö.14)
- Evet daha hızlı öğrenirim çünkü öğretmen konuyu anlatırken resim veya videolar kullanmıyor ama burada hem görüyorum hem konuyu dinliyorum. (Ö.7)
- Evet çünkü izliyorsun ve aynı zamanda etrafa bakabiliyorum hem de duyabiliyorum. (Ö.41)
- Oradaki bilgiler gerçekmiş gibi yaşadığım için aklımda daha çok kalıyor. (Ö.38)



- Gerçek hayatta duyduğumuz öğrendiğim bilgileri unutabiliyoruz ama bu teknoloji ile tekrar tekrar aynı konuları daha iyi öğrenebilirdim. (Ö.47)
- Beynimize yakından girdiği için bana ve kulağıma yakın olduğu için başka şeylere değil tam olarak izlediğime odaklanırdım. (Ö.42)
- Evet, mesela kaya evlerini görmek her tarafa dönebilmek daha kolay öğrenmemi sağlıyor. (Ö.43)
- Evet, onun içine dersle ilgili içerikler koyarsak ve derslerde kullanırsak çocuklara daha eğlenceli gelebilir ve daha ilgimizi çekebilir. (Ö.45)
- Evet, çünkü öğretmenler derste kitaptan işlemler yaparken çok uzun sürebiliyor ama bunun sayesinde daha hızlı yapabiliriz. (Ö.28)
- Evet eğlenceli bir teknoloji bu yüzden daha kolay öğrenirim. (Ö.34)

### 3.3. Uygulama sonrasına ilişkin sorulardan sağlanan bulgular

**Tablo 7.**

*Sanal Gerçeklik Uygulamaları Derslerde Kullanılmalı Mı?*

*Katılımcıların "Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Derslerde Kullanılmasını İster Miydin?"*

*Sorusuna Cevapları*

İster miydin?	f	%
Evet	51	72,9
Hayır	19	27,1
<b>Toplam</b>	<b>70</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Daha sonra sanal gerçeklik uygulamalarının derslerde kullanılmasını ister miydin?" sorusuna verdikleri cevaplar yukarıdaki tabloda belirtilmiştir. Katılımcıların %72,9'u sanal gerçeklik uygulamalarının derslerde kullanılmasını isterken %27,1'lik kısmı ise bu teknolojinin derslerde kullanılmaması gerektiğini belirtmiştir.

**Tablo 8.**

*Sanal Gerçeklik Uygulamaları Derslerde Kullanılmalı Mı?*

*Katılımcıların Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Derslerde Kullanılmasını İsteme Gerekçeleri*

İsteme gerekçeleri	f	%
Derslerin daha eğlenceli olması	14	27,5
Öğrenme kolaylığı sağlaması	13	25,5
Bilgiyi somutlaştırması	8	15,8
Akılda kalıcılığı artırması	6	11,7
Derse olan ilgiyi artırması	4	7,9
Tam odaklanmayı sağlaması	3	5,8
Materyal karışıklığını önlemesi	2	3,9
Teknoloji kullanımını geliştirmesi	1	1,9
<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %27,5'i sanal gerçeklik uygulamalarının çok eğlenceli olduğunu ve derslerde kullanılmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Tablo 12'den elde edilen veriler ışığında sanal gerçeklik uygulamaları katılımcıların %97'si tarafından eğlenceli bulunan bir uygulama olduğu görülmüştür. Katılımcıların %25,5'i ise sanal gerçeklik teknolojileri ile yapılacak derslerde öğrenme sürecinin daha kolay olabileceğini savunmuşlardır. Tablo 10'da ise araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı sanal gerçeklik uygulamalarının öğrenmeyi kolaylaştırdığını savunmuşlardır. Katılımcıların %15,8'i ise derslerde anlatılan konuların bazen tam öğrenilemediğini veya akıllarında tam manasıyla canlanmadığını belirtirken sanal gerçeklik uygulamaları sayesinde bilgilerin daha kolay somutlaştığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bir diğer cevabı ise %11,7'lik oranla sanal

gerçeklik uygulamaları sayesinde derslerde öğrendikleri konuların daha çok akıllarında kaldığı yönünde olmuştur. Normal ders işleme süreci sonrasında öğrendikleri bilgileri unutmalarının daha kolay olduğunu fakat sanal gerçeklik uygulamaları ile öğrendikleri bilgileri daha uzun süreler hafızalarında tutabileceklerini savunmuşlardır. Sanal gerçeklik uygulamalarıyla işlenen derslerin katılımcılarda ilgi ve istek uyandırdığı grubun %7,9'luk verdiği cevaplardan ulaşılan bir diğer sonuçtur. Katılımcılar zorlandıkları derslerde bu teknoloji ile bazı konuların işlenmesi durumunda daha başarılı olabileceklerini dile getirmişlerdir. %5,8'i ise sanal gerçeklik teknolojisinin kullanım esnasında tam odaklanma sağladığını bunun sayesinde öğrenilmek istenen konuların daha iyi anlaşıldığını savunmuştur. %3,9' u ders kitapları, defterler ve sırt çantası gibi ders materyallerine sanal gerçeklik teknolojileri ile gerek kalmayacağını derslerde kullanılan materyallerin tek bir materyale dönüşmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Geriye kalan %1,9 ise sanal gerçeklik uygulamaları ile teknoloji kullanma becerilerinin artacağını bu sebeple derslerde kullanılmasının yararlı olacağını belirtmiştir.

- Evet isterdim çünkü bu teknoloji derslerde değişikliğe sebep olur. Böylece dersler daha eğlenceli geçebilirdi. (Ö.1)
- Evet kullanılmalı, çünkü teknolojik bir alet olduğu için öğrenciler eğlenirler ve derslerde sıkılmazdı. (Ö.26)
- Bu teknolojiyle işlenen dersler daha kolay öğrenmemizi sağlayabilir. (Ö.19)
- Çocukların derslerde öğrenemedikleri konuları daha kolay ve etkili bir biçimde öğrenmesini sağlar. (Ö.15)
- Mesela öğretmenin anlattığı bir yeri aklımızda zor canlandırırken buradan izlediğimizde daha kalıcı olur. (Ö.58)
- Akılda tutmak zor olduğu durumlarda tekrar açıp izleyerek daha iyi aklımda kalmasını sağlayabilirdim. (Ö.47)
- Evet özellikle derslerin başında önce gözlükle konu anlatılırsa derse karşı daha ilgili olunabilir. (Ö.52)
- Evet çünkü öğrenciler normal ders esnasında başka şeylerle ilgilenebilirler ama gözlerinde gözlük varken başka şeyler dikkatlerini dağıtmazdı. (Ö.57)
- Okula çantamızı getirmemize gerek kalmazdı gözlüğün içinde yazıda yazabilirim kitapları da görebilirdim. (Ö.44)
- Bunu derslerde kullandığımızda hayatımızda buna benzer bir teknolojiyi okullarda öğrenmiş oluruz. (Ö.3)

**Tablo 9.**

*Sanal Gerçeklik Uygulamaları Derslerde Kullanılmalı Mı?*

*Katılımcıların Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Derslerde Kullanılmasını İstememe Gerekçeleri*

<b>İstememe gerekçeleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Fiziksel rahatsızlanmalar	6	31,5
Gerçek olmayışı	3	15,7
Her ders için uygun olmayışı	3	15,7
Kullanma becerisinin yetersiz olması	1	5,3
Bağımlılık yapması	1	5,3
Sınırlı hareket imkânı	1	5,3
Dikkati dağıtması	1	5,3
Ders süresini uzatması	1	5,3
Pahalı bir teknoloji olması	1	5,3
İhtiyaç duyulmaması	1	5,3
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

Sanal gerçeklik uygulamalarının derslerde kullanılmamasını isteyen katılımcıların %31,5 ile en çok savunduğu gerekçe söz konusu uygulamaların fiziksel rahatsızlıklara sebep olabileceği yönünde olmuştur. Özellikle uzun süreli kullanımlarda baş dönmesi, baş ağrısı, mide bulantısı, göz bozulması, gözlerde bulanıklaşma, sırt ve bel ağrıları, yüz ağrısı gibi fiziksel rahatsızlıklar yaşanabileceğini belirtmişlerdir. %15,7'si normal ders sürecinin daha etkili olduğunu gerçek olmayan bu sürecin etkili olmayacağını dile getirmişlerdir. Konuların öğretmenler tarafından anlatılmasını daha etkili buldukları savunmuşlardır. %15,7'si ise sanal gerçeklik uygulamalarının her derste kullanılmayacağını belirtirken sanal gerçeklik uygulamalarının sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinde daha etkili kullanılabileceğini söylemişlerdir. %5,3'ü her öğrencinin eşit düzeyde teknoloji kullanımı becerisine sahip olamayacağını bu durumun sanal gerçeklik teknolojisini kullanırken sorunlara yol açabileceğini belirtmiştir. %5,3'ü ise sanal gerçeklik teknolojisinin bağımlılık yapabileceğini bunun yüzünden derslerde kullanılmaması gerektiğini savunmuştur. %5,3'ü sanal gerçeklik teknolojilerinin kullanım esnasında dış dünya ile etkileşimi olumsuz etkilediğini kullanıcılara sınırlı hareket imkanı sağladığı için derslerde kullanılmasının doğru olmayacağını dile getirmiştir. Katılımcılar uygulama esnasında arkadaşlarıyla çarpışabileceğini veya etrafa çarparak kendilerine zarar verebileceğini düşünmektedirler. %5,3'ü ise sanal gerçeklik uygulamalarının dikkatlerini dağıtacağını öğrenilmek istenen konuya odaklanamayacaklarını savunmuşlardır. Buna kanıt olarak ise sanal gerçeklik teknolojisinin birçok eğlence unsuruna sahip olmasını göstermişlerdir. %5,3'ü ders sürelerinin sanal gerçeklik uygulamaları için çok kısıtlı olduğunu belirtmiş tam anlamıyla bu uygulamalardan yararlanabilmenin ders sürelerinin uzamasıyla gerçekleşebileceğini savunmuştur. Bunun sonucunda uzayan ders süreleri olumsuz bir durum olarak görülmüş ve derslerde kullanımı istenmemiştir. %5,3'ü ise sanal gerçeklik teknolojilerinin hassas teknolojiler olduğunu buna bağlı olarak ise pahalı olacağını savunmuştur. Katılımcılar da sanal gerçeklik gözlüklerine öğrenciler tarafından gelebilecek bir zarar durumunda maddi külfetinin olacağı için derslerde kullanılmamasını savunmuşlardır. Geriye kalan %5,3 ise hali hazırda var olan eğitim materyal ve yöntemlerin kendilerine ve öğrenme sürelerine fazlasıyla yettiğini ekstra olarak böyle bir teknolojiye ihtiyaç olmadığını belirtmiştir.

- Hayır bence kullanmamalıyız çünkü gözlerimizi bozabilir. (Ö.18)
- Hayır istemezdim çünkü yüzümü ağrıtabilir. (Ö.24)
- Hayır istemezdim çünkü doğal ders işlemenin daha etkili olduğunu düşünüyorum. (Ö.11)
- Hayır kullanılmamalı dersleri yüz yüze işlemek öğretmenimi dinlemek daha iyi olurdu. (Ö.43)
- Hayır her derste kullanamayız çünkü matematik gibi derslerde tahtaya ihtiyacımız olabilir. (Ö.64)
- Bence her derste kullanamayız çünkü fen ve sosyal dersleri harici diğer dersler buna çok uygun değil. (Ö.66)
- Hayır bence kullanılmasın çünkü herkes bu teknolojiyi çok iyi kullanamayabilir. (Ö.5)
- Hayır istemezdim çünkü bu teknolojiyi çok kullanırsak bağımlısı olabiliriz. (Ö.12)
- Çünkü derslerde kullanırken hareket edemezdim. Sıraya veya arkadaşşıma çarpabilirim. (Ö.20)
- Hayır, kullanılmasını istemezdim çünkü öğretmenimiz konuyu anlatırken aklımız sürekli dağılırdı. (Ö.32)
- Hayır istemezdim çünkü bununla ders işlemek çok uzun sürebilirdi ama öğretmen daha hızlı anlatabilir. (Ö.33)
- Hayır çünkü her öğrenciye bu gözlüğü almak çok fazla para demek bu yüzden istemezdim. (Ö.37)
- Bence kullanılmamalı zaten derslerde akıllı tahtalar var buna gerek kalmazdı. (Ö.42)

**Tablo 10.**

*Öğrencilerin Daha Sonra Sanal Gerçeklik Teknolojisini Kullanma Amaçları  
Katılımcıların Daha Sonra Sanal Gerçeklik Teknolojileriyle Yapmak İstedikleri Şeyler*

<b>Neler yapardın?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yeni yerler keşfetmek	21	30
Eğlence için kullanmak	20	28,6
Eğitici içerikler hazırlamak	9	12,9
Yeni bilgiler öğrenmek	9	12,9
Eğitici simülasyonlar yapmak	4	5,7
Sosyalleşmek	4	5,7
Dijital kütüphane kurmak	1	1,4
Sağlık alanında kullanmak	1	1,4
Resim yapmak	1	1,4
<b>Toplam</b>	<b>70</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Sen olsaydın sanal gerçeklik teknolojileriyle neler yapardın?” sorusuna verdikleri cevaplar yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Katılımcıların %30’u sanal gerçeklik teknolojisini daha önce görmedikleri yerleri gezip görebilmek için kullanacaklarını belirtmişlerdir. Bu teknolojinin en olumlu özelliğinin sanal geziler yapabilmek olduğunu Tablo 6’da %68,6 ile görmekteyiz. %28,6’sı ise sanal gerçeklik teknolojilerini eğlence amacıyla kullanacaklarını dile getirmişlerdir. Eğlence ve macera videoları izlemek, oyunlar oynamak gibi cevaplar vermişlerdir. %12,9’luk kısım ise sanal gerçeklik teknolojileriyle kullanılabilir eğitimci videolar ve içerikler yapmak istediklerini söylemişlerdir. Araştırma için geliştirilen içeriğe benzer içerikler veya eğitimci oyunlar yaparak öğrenilmesi zor konuların daha kolay öğrenilmesi için kullanacaklarını belirtmişlerdir. %12,9’u ise yeni bilgiler öğrenerek kendilerini geliştirmeyi hedeflediklerini belirtmişlerdir. Bu teknolojinin etkili öğrenme için faydalı olduğunu savunmuşlardır. %5,7’si ise sanal gerçeklik teknolojileriyle eğitimci simülasyonlar hazırlayarak gerçek hayatta tecrübe edilmesi imkânsız veya tehlikeli olan olayları yeniden inşa ederek ilk önce bu ortamda deneyimlenmesini sağlayacaklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar uçak kullanma, araba kullanma gibi simülasyonlar için veya tehlikeli deneyleri sanal ortamda yapabilmek için içerikler üretmeyi hedeflemektedirler. %5,7’si ise sanal gerçeklik teknolojileriyle özdeşleşmiş sanal dünyalar kurmayı ve burada yeni arkadaşlıklar edinmeyi istediklerini belirtmişlerdir. %1,4’ü ise sanal gerçeklik teknolojilerinin içinde sanal bir kütüphane kurmak istediklerini ve kitaplarını burada okumak istediklerini belirtmişlerdir. %1,4’ü ise sanal gerçeklik teknolojisinin tedavi yöntemi olarak kullanılabilirliğini savunmuştur. Özellikle çocukların muayene ve tedavileri esnasında onları gerçek dünyadan uzaklaştırarak sürecin daha kolay yürütülebileceğini dile getirmişlerdir. Geriye kalan %1,4 ise sanal gerçeklik teknolojileriyle resim yapmak istediğini belirtmiştir. Söz konusu teknoloji içerisindeki uygulamalar sayesinde birçok sanatsal faaliyete imkân sağlamaktadır.

- Daha önce görmediğim yerleri gezmek yeni ülkeler görmek için kullanırdım. (Ö.5)
- Hep gitmek istediğim ama gidemediğim yerlere bu gözlük ile giderdim. (Ö.8)
- Ben sadece oyun oynamak için kullanırdım. (Ö.2)
- Eğlence açısından kullanırdım ve muhtemelen oyunlar oynardım. (Ö.40)
- Bende bir yerlere gidip videolar çekerek bu gözlük ile arkadaşlarıma izletirdim. (Ö.22)
- Engelliler için gidip gezer videoya çekerdim ki onlarda oturduğu yerden gezebilirsiniz. (Ö.48)
- İlk olarak araştırma ödevlerimde kullanırdım ve araştırmaları aileme de izletirdim. (Ö.17)
- Derslerime yararlı olacak kendimi geliştirebileceğim videolar izlerdim. (Ö.4)
- Mesela deprem esnasında nasıl davranmamız gerektiğini öğreten bir tasarım yapardım. (Ö.9)
- Bunlarla deneyler yapabiliirdim mesela gerçek hayatta bir şey yapmak istiyorum ama çok tehlikeli ama sanal ortamda bu deneyi yapabiliirdim. (Ö.26)

- Mesela arkadaşlarımla sanal bir dünyada buluşarak vakit geçirmek amacıyla kullanabilirdim. (Ö.50)
- Mesela kitapları bu gözlüğe yükledim ve bir kütüphane yaparak kitaplarımı orada okurdum. (Ö.47)
- Hastanelerde küçük çocukların tedavisinde dikkatlerini başka yere çekmek için kullanırdım. (Ö.59)
- Ben bu teknolojiyi resim derslerinde kullanırdım çünkü gözlük ile yeni resimler yapmak daha kolay olurdu. (Ö.16)

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında ortaokul öğrencilerinin hayatlarında daha önce sanal gerçeklik uygulamalarını yüksek oranda deneyimlemedikleri görülmüştür. Bunun altında yatan sebep sorgulandığında sanal gerçeklik teknolojisinin maliyetli bir teknoloji olması görüşüne ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan sanal gerçeklik gözlüğünün yurtdışı satış fiyatı 2023 nisan ayı itibari ile 350 dolar civarında olduğu görülmüştür (www.meta.com, 2023). Kaya (2019) 15 öğretmen ile yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında sanal gerçeklik teknolojisinin en zayıf yönünün yüksek maliyetli olması sonuçlarından birine ulaşmıştır. Öğretmenler söz konusu teknolojilerin daha çok özel okullarda kullanılabileceğini devlet okullarında bu durumun pek mümkün olmadığını savunmuşlardır. Sanal gerçeklik uygulamalarını daha önce kullanan öğrenciler çoğunlukla eğlence amaçlı kullanmışlardır. Genellikle oyun oynamak ya da 360 derece macera içerikleri izlemek için kullanan öğrenciler sanal gerçeklik teknolojisine sahip olmadıklarını ama eğlence merkezlerinde bu teknolojiyi deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Yıldırım ve Yıldırım (2020) da yapmış oldukları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu duruma sanal gerçeklik teknolojisinin üretilme sebebinin ve araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarının etkisi olduğunu savunmuştur. Yapılan araştırmada sanal gerçeklik teknolojisinin çok eğlenceli olduğunu ve bu yönünün derslere karşı ilgiyi artırdığını belirten öğrenciler eğlenerek öğrenmenin daha etkili öğrenme sağladığını belirtmişlerdir. Benzer sonuçlara Kaya (2019) da yapmış olduğu çalışmada ulaşmış, araştırmaya katılan 15 öğretmenin %95,3'ü sanal gerçeklik teknolojisinin öğrencilerde ilgi ve istek uyandırdığını belirtmiştir. Karaoğlan-Yılmaz ve Yılmaz (2019) 15 öğretmen adayı ile yapmış oldukları çalışmada sanal gerçeklik teknolojisinin dersi daha eğlenceli hale getirdiğini ve bunun sonucunda derse karşı ilgi ve motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Sanal gerçeklik teknolojisinin en önemli özelliklerinin başında gelen kullanıcıya sanki oradaymış hissini verebilmesi katılımcıların en fazla üzerinde durduğu konu olmuştur. Bireyi gerçek dünyadan kopartarak aktarılmak istenen içeriğin içerisine çekebilme ve bireye istediği yöne bakma, istediği objeyle etkileşimde bulunma gibi tecrübeler sunan bu teknoloji söz konusu özelliği sebebiyle katılımcılarda büyük etki yaratmıştır. Whitton (2015), sanal gerçekliğin sağladığı bu daldırma etkisi için ne kadar çok duyuya aynı anda hitap edecek şekilde gerçekleşirse daha etkili bir gerçeklik hissi uyandıracakını belirtmiştir. Örneğin kullanıcının daha fazla nesne ile etkileşimi, hareket yönüne kendisinin karar vermesi, içerikte bulunan rüzgâr hissi için dışarıdan hava üflenmesi gibi durumların gerçekçiliği daha da artıracakını belirtmiştir. Katılımcılar gerçekçilik hissini kendilerine daha kolay öğrenme yetisi kattıklarını özellikle bir şeyi hem izleyerek hem de duyarak öğrenmenin etkisinin yüksek olduğunu dile getirmişlerdir. Serin'in (2020) öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada katılımcılar, sanal gerçeklik teknolojisinin görsel öğrenme imkânı sunduğunu ve bu teknolojinin öğrencileri daha aktif olmaya teşvik ettiğini, ilgi çekici olduğunu, şematik ve görsel düşünme stiline sahip öğrencilere çok uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre sanal gerçekliğin en olumlu yanı sanal geziler yapabilmekten en olumsuz yanı ise çeşitli fiziksel rahatsızlıklara yol açabileceği olmuştur. Kayabaşı (2005) sanal gerçeklik teknolojisinin en olumlu yanını gerçek hayatta deneyimlenmesi tehlikeli olabilecek olay ve durumları sanal bir dünyada tecrübe etmeye olanak sağlaması şeklinde ifade etmiştir. Gerçek dünyada gidilmesi maliyetli yerlere gidebilme ya da yaşanılması olanaksız ortamlarda bulunabilme imkânı sağlamasını diğer olumlu yanları arasında görmüştür. Çınar-Utkugün ve arkadaşları (2021) yaptıkları çalışmalarında sanal gezilerin öğrenmeye katkı sağladığını, zaman ve mekân sınırlılıklarını ortadan kaldırdığını belirtmişlerdir. Kaleci – Tepe ve arkadaşları (2017) 20 üniversite öğrencisi ile yapmış oldukları araştırmada sanal gerçeklik



teknolojisinin en olumsuz yanının baş dönmesine sebep olması sonucuna ulaşmışlardır. Bunun sebebinin ise bazı teknolojik sınırlılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Sanal gerçeklik uygulamalarının kullanım esnasında insanların en çok tecrübe ettiği durumlardan biri de dengede duramama sorunudur. Bunun temel sebebi insanın ayakta dengede durmasını sağlayan gözden ve orta kulaktan gelen sinyallerin birbiriyle çelişmesidir. Beyne orta kulaktan gelen veriler vücudun hareketsiz olduğu yönündeyken bireyin sanal gerçekliğin içerisinde olmasından dolayı gözden gelen veriler hareketli olduğu yönündedir. Bu karışıklık ani denge kayıplarına yol açabilmektedir (Algül vd., 2019). Bayraktar ve Kaleli (2007) sanal dünyada kullanıcı hareketlerinde meydana gelen gecikmenin ve uzun süreli kullanımın bu duruma yol açabileceğini belirtmiştir. Sanal gerçeklik teknolojisinin sınıflarda eğitim materyali olarak kullanımında bazı zorluklarla karşılaşabileceğini savunan katılımcılar temel sebebin gözlük takılıken çevre ile etkileşimlerini bilinçli şekilde gerçekleştiremeyecekleri olduğunu belirtmişlerdir. Dölek (2020) ilahiyat fakültesinde öğrenim gören 35 öğrenciye Dinler Tarihi kapsamında çeşitli dini mabetlere sanal gerçeklik gözlükleri ile sanal turlar yaptırmış ve öğrencilerin görüşlerini almıştır. Alınan görüşler doğrultusunda öğrenciler söz konusu uygulama esnasında başlarda sorun yaşadıklarını daha sonra bu zorlukları aştıklarını belirtmiştir. Bu durumun yaşanmasını sanal gerçeklik kullanım oranının öğrenciler arasında oldukça düşük olmasına bağlamıştır. Sanal gerçekliğin öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünen öğrenciler yaşadıkları deneyimin çok gerçekçi olduğunu bu yüzden daha kolay öğrenebileceklerini belirtmişlerdir. Sanal gerçeklik uygulamalarının başarıya etkisinin incelendiği birçok çalışma bu durumu ispatlar niteliktedir. Arıcı (2013) yapmış olduğu çalışmada 7.sınıf öğrencileri ile fen bilgisi dersi kapsamında astronomi konusunu sanal gerçeklik teknolojisi kullanarak işlemiştir. Deney ve kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada sanal gerçeklik teknolojisini kullanarak astronomi konusunu öğrenen öğrencilerin başarı durumunda anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Sarıçam (2019) 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu yüksek lisans araştırmasında fen bilgisi dersi dolaşım sistemi kavramlarının sanal gerçeklik teknolojisi ile daha etkili öğretilebileceği sonucuna ulaşmıştır. İneç (2020) ise sanal gerçeklik teknolojileri ile kültür aktarımının etkililiğini incelediği çalışmasında itSGU isimli bir sanal gerçeklik uygulaması geliştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kültür aktarımında sanal gerçeklik teknolojilerini tercih ettiğini sebebinin ise sanal gerçekliğin görselleştirme yaparak kalıcılığı artırması olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sanal gerçeklik uygulamalarının derslerde kullanılmasını öğrenci görüşleri üzerinden değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Sanal gerçeklik uygulamaları için kullanılacak 360 derece video içeriği Bolu ili Seben ilçesinde bulunan fosil ormanları ve kaya evlerinde, araştırmacı tarafından yapılan çekimler ile oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulaması Bolu ilinde bulunan ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya veri sağlayacak katılımcıların %54'ü erkek %46'sı kız olarak tespit edilmiştir. Sınıflara göre dağılımları incelendiğinde grubun %41'ini 5.sınıf, %29'unu 6.sınıf ve %30'unu 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sanal gerçeklik teknolojilerini eğitim ortamlarında kullanan öğrenciler söz konusu teknolojilerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, bilginin akılda kalıcılığını artırdığını, bilgiyi somutlaştırmada etkili olduğunu, eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu, çok gerçekçi deneyimler yaşattığını belirtmişlerdir. Öğretici olmasından dolayı derslerde bu teknolojilerin kullanılması gerektiğini savunan öğrenciler, sanal gerçeklik teknolojilerinin olumsuz yanlarını ise genel olarak yaşadıkları baş dönmesi, mide bulantısı, gözlerde bazı rahatsızlanmalar olarak belirtmişlerdir. Sanal gerçeklik teknolojileri kullanılarak yapılacak uygulamalarda en önemli durum konuya uygun içerik bulmak veya üretmek olmuştur. Araştırmanın sınırlıklarından birisi olan sosyal bilgiler dersi üzerine sanal gerçeklikte kullanılacak içerik araştırmacı tarafından üretilmiştir. Gelecekte eğitim ortamlarında kullanılabileceğini düşündüğümüz bu teknoloji için daha fazla içeriğin üretilmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler konuları incelenip detaylı bir çalışma yapılarak her konu için uygun sanal gerçeklik içeriklerinin bulunduğu kamuya açık bir arşiv oluşturulması bu problemi ortadan kaldıracaktır. İçerik üretilirken özellikle dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. İçeriğin görüntülü kalitesi kesinlikle düşük olmamalıdır. Oluşturulacak içeriğin süresinin 10 dakikadan uzun olması hem öğrencilerde bazı fiziksel rahatsızlanmalara yol açabilir (mide bulantısı, baş dönmesi vs.) hem de cihazın şarj ömrü açısından sorunlara yol açabilir. İçeriğin konusu belirlenirken öğrencilerin ilgisini çekecek ve aynı zamanda başarılarına katkı sağlayacak şekilde olmasına dikkat edilmelidir. Sanal gerçeklik teknolojisinin çok da

uzak olmayan bir gelecekte şu an kullanılan birçok eğitim teknolojileri gibi her okulda olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda eğitimde çağın gerekleri yerine getirilmeli ve bu konuda atılması gereken her türlü adım atılmalıdır. Birçok gelişmiş ülkenin eğitim programlarında sanal gerçeklik teknolojilerine yer verdiği görülmüş Türk eğitim sisteminin de kendisini bu seviyeye hazırlaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Gelecekte mutlaka her okulda bir sanal gerçeklik teknolojileri laboratuvarı olmalı ve öncelikli olarak mobil sanal gerçeklik laboratuvarları kullanılarak öğrencilerin bu teknolojiyle tanışması sağlanmalıdır.

**Kaynakça/Reference**

- Akkoyunlu, B. (1998). Bilgisayarların müfredat programlarındaki yeri ve öğretmenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Yayınları*.
- Aksin, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde yenilikçi teknoloji kullanımı. Y. Ayaydın (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Teknolojinin Kullanımı içinde* (s. 35). Yeni İnsan Yayınevi.
- Algül, A., Yengin, D., Karadağ, G., Övür, A., & Bayrak, T. (2019). Sanal gerçeklik hastalığı. G. Karadağ (Ed.) *Dijital Hastalıklar içinde* (s. 11). Der Yayınları.
- Arcı, V. A. (2013). Fen eğitiminde sanal gerçeklik programları üzerine bir çalışma "güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmecesi" ünitesi örneği (Tez no. 334877) [Yüksek Lisans Tezi Adnan Menderes Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Bayraktar, E., & Kaleli, F. (2007, Şubat 2). Sanal gerçeklik uygulama alanları. *Akademik Bilişim Konferansları*, Kütahya, Türkiye.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Çavaş, B., Huyugüzel Çavaş, P., & Taşkın Can, B. (2004). Eğitimde sanal gerçeklik. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3, (4).
- Çınar, C., Utkugün, C., & Gazel, A. A. (2021, Aralık). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 0, (16), 150-170. <https://doi.org/10.20860/ijoses.1017419>
- Dölek, İ. (2020). Dinler tarihi dersinde sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasına ilahiyat öğrencilerinin bakışı: Hatay örneği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6, (3), 370-387. <https://doi.org/10.24289/ijsser.731771>
- Günay, D. (2017). Teknoloji nedir? Felsefi bir yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 163-166. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61492/918222>
- İneç, Z. (2020). Sanal gerçeklik teknolojisi ile sosyal bilgiler öğretiminde kültür aktarımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 180-203. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.793821>
- Kaleci, D., Tepe, T., & Tüzün, H. (2017, Aralık). Üç boyutlu sanal gerçeklik ortamlarındaki deneyimlere ilişkin kullanıcı görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21 (3), 669-689. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/33038/325906>
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Bilim Kitap Kurtasiye.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde*. Anı Yayıncılık.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2019). Sanal gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Ubek Icse III. International Congress on Science and Education*, (s. 576). Afyonkarahisar, Türkiye.
- Karaşar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (4), 117.
- Karaşar, N. (2020). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, F. B. (2019). Öğretmenlerin eğitimde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımına ilişkin görüşleri (Tez no: 543276) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Kayabaşı, Y. (2005). Sanal gerçeklik ve eğitim amaçlı kullanılması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (3), 151-158.

- Lune, H., & Berg, B. L. (2019). Giriş. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (A. Arı, Çev.). içinde Eğitim Yayınevi.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. MEB: <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Dü.) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Metin, E. (2023). Seben kaya evleri ve seben fosil ormanı sanal tur videosu [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/channel/UCaSeQdQBdVN7nOKNzaKSfQ> adresinden alındı
- Milli Eğitim Temel Kanunu-Mevzuat. (1973). MEB: <https://www.mevzuat.gov.tr> adresinden alındı
- Sarıçam, S. (2019). Fen bilimlerinde sanal gerçeklik uygulamalarının dolaşım sistemi kavramlarının öğretimi üzerine etkisinin incelenmesi (Tez no. 580867) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Serin, H. (2020, Şubat). Virtual reality in education from the perspective of teachers. *Amazona İntestiga*, 9, (26), 291-303. <https://doi.org/10.34069/AI/2020.26.02.33>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, (24), 543-559. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941>
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2021). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Whitton, M. (2015, Haziran 4). Making virtual environments compelling. *Communications of the ACM*, 46, (7), 40-47. <https://doi.org/10.1145/792704.792728>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, G., & Yıldırım, S. (2020). Sanal gerçeklik teknolojilerinin ortaokulda kullanım ve tercih durumlarının belirlenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, (1), 115-143. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691469>

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

We also see the impact of rapidly increasing technological developments on the materials used in education. Virtual reality technology is a technology that has started to be used in educational environments today. This study aimed to evaluate virtual reality applications through the opinions of students who use them in educational environments. The research aimed to reveal students' thoughts before using virtual reality technology, their experiences while using it, and what they want to do with virtual reality technology later. The content to be used for the virtual reality application was originally created by the researcher in Seven rock houses and fossil forests in the province of Bolu, where the research was conducted.

### 2. METHOD

The researcher first recorded the historical structure for about ten minutes with a 360-degree video camera used with a headband in the rock shelters, which are estimated to date back to the early Roman period in Seben district. During registration, he toured the historical building from beginning to end and gave information about it. Secondly, he used this technique in the fossil forests in Seben district and toured the entire area, giving information about it. The resulting 360-degree video contents were then converted into a format suitable for virtual reality format. In order to provide data for the research, the obtained video content was shown to the students in the selected schools through virtual reality glasses and their comments were taken. This study, in which the basic qualitative research method was used, was conducted with a total of seventy students from three different secondary schools with low, middle and high socio-economic levels. In the research, the study group was formed by using the cluster sampling method, one of the probability-based sampling methods. A semi-structured interview technique consisting of six questions was used to collect data for the research. At the end of the application, ten-minute interviews were held with the students and their answers were recorded with a voice recorder for further analysis. The data obtained from the research were interpreted with the descriptive analysis method.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In this study conducted with a total of seventy students, 28 of the participants stated that they had used this technology before, while 42 of them stated that they had not met this technology before. While the majority of the students who use it use it for entertainment purposes, the students who do not use it attribute this to the expensiveness of the technology. 31 of the students participating in the research stated that this technology felt very realistic. They attributed this to the fact that they felt as if they were moving in the video. 38 of the students stated that the most important contribution of virtual reality applications to them was discovering new places. Students who stated that they saw places they had not seen before also found it positive that they were given information about those places. While 21 of the students participating in the research argued that learning is facilitated by the realistic nature of virtual reality applications, 19 of them argued that appealing to visual and auditory senses makes learning easier. While 51 of the students supported the use of virtual reality technologies in classes, the remaining 19 students viewed the use of virtual reality applications in classes negatively. The group advocating the use of this technology in lessons focuses on two main reasons. While 14 of the students argued that the lessons would be more fun, 13 of them stated that learning would be easier. The argument of the group that does not want it to be used in classes is that physical discomfort such as nausea and dizziness may occur during or after using virtual reality technologies. When the students were asked what they would like to do with this technology after the virtual reality applications, 21 of the students stated that they would use it to explore new places, while 20 of them stated that they would use it for entertainment purposes. When the data obtained from the research was examined and interpreted, it was seen that the students participating in the research had generally not experienced virtual reality technologies before. When the reason behind this result was examined, it was concluded that virtual reality technology is both costly and not much needed. In short,



according to the students participating in the research, virtual reality technology is seen as a luxury technology. Students who have used virtual reality technologies before have generally used them for entertainment purposes. It can be argued that this is because virtual reality technologies are generally portrayed as a means of playing games and socializing as part of marketing strategies. Students who have experienced virtual reality technology before have generally gained this experience on virtual reality platforms located in entertainment centers. The most interesting feature of virtual reality technology is that it gives the person the feeling of being there. The majority of students stated that they had lifelike experiences and that this was entirely thanks to virtual reality technology. They stated that thanks to this sense of reality they experienced, learning was easier and faster, the information learned was remembered more, and they could even be motivated towards lessons or subjects because it was an interesting technology. Most of the students wanted to have this technology and aimed to use it to discover new places. The study group of the research, secondary school students taking social studies courses, generally expressed positive opinions about virtual reality technology and these technology-based educational applications. The most important problems that may be encountered when using virtual reality applications in courses and educational environments are; These can be summarized as not being able to find content related to the subject, the material's limited charging capacity, the material being sensitive and costly, and prolonged usage time causing various physical ailments. It is thought that students can participate more in the distance education process with virtual reality applications and more effective learning can occur. Virtual reality applications in the distance education method, which is used in situations that hinder formal education such as pandemic, earthquake, adverse weather conditions, can minimize the disadvantages of the method compared to formal education by providing lifelike experiences in the teaching process. Another issue that needs to be mentioned is that natural and historical places that exist today but cannot be transferred to the future due to some natural or human factors must be made permanent using this method. Cultural heritage sites, which are too numerous to count in our country, should be transferred to future generations in virtual environments using the method used in this study or other methods with the same purpose. It is thought that virtual reality technology will be in every school in the not too distant future, like many educational technologies currently used. In this context, the requirements of the age in education must be met and all necessary steps must be taken in this regard. It has been observed that many developed countries include virtual reality technologies in their education programs, and it has been concluded that the Turkish education system should also prepare itself for this level. In the future, every school should have a virtual reality technologies laboratory, and students should be introduced to this technology primarily by using mobile virtual reality laboratories.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04.09.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/353

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, raporlaştırma, danışmanlık.

## DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Araştırmada kullanılacak materyallerin sağlanması için araştırma kapsamında geliştirilen BAP-2022.02.06.1541 numaralı projemize verdiği destekten ötürü Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğüne teşekkürlerimi sunarım. Araştırma kapsamında yapılacak video çekim çalışmaları için Batı Karadeniz Ormancılık Araştırma Enstitüsü Müdürü Dr. Mustafa ARSLAN beyefendiye ve tüm ekip arkadaşlarına destek ve yardımları için sonsuz şükranlarımı sunarım.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 2035–2056. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1327769>



### The Curriculum of Teaching Turkish as a Foreign Language in the Light of CEFR\*

CEFR Işığında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı

Şürkiye Nur DALGAÇ<sup>1</sup> , Gül den TÜM<sup>2</sup> , Nezir TEMUR<sup>3</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 14.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 01.12.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Abstract:** Turkish Maarif Foundation, an institute teaching Turkish as a foreign language (TFL) worldwide, is an important institution in the field. The foundation applies TFL Curriculum approved in November 2020 by the MoNE Board of Education in Türkiye. The purpose of the current study is to elucidate to what extent the Turkish as a Foreign Language curriculum utilized by Türkiye Maarif Foundation. The approved curriculum overlaps with the meta-text entitled Common European Framework of References for Languages (CEFR, 2020) as to teach languages in Europe. In the study, the outcomes for speaking and writing skills at B1 Level are taken into account as the level accepts learners as independent users. To collect qualitative data for this descriptive research, a document analysis was performed on the descriptor scales of the curricula, in terms of speaking and writing activities in the Turkish course books prepared, published and utilized by one State University in Ankara, Turkey. Findings reveal that CEFR defines more general outcomes because of its role as a meta-text providing recommendations for language teaching and learning, whereas TMF provides more details developed and deduced from these references. The reason for having more details calibrated in TMF descriptors results from the fact that it subdivides the outcome according to the contents of descriptors. Hence, the subdivided descriptors appear in high quantity calibrated separately in TMF Curriculum. Consequently, the number of outcomes calibrated in TMF is observed rather high compared to CEFR ones. Yet, there are striking results displaying how the outcomes cohere, indeed. As the studies conducted in this field appear limited, it is assumed that the current study will contribute to those working in the field.

**Key words:** Curriculum, Teaching Turkish as a Foreign Language, CEFR, Türkiye Maarif Foundation.

&

**Öz:** Yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlardan biri olan Türkiye Maarif Vakfı bu alanda önemli bir kurumdur ve Kasım 2020'de MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan Yabancı Dil Olarak Türkçe müfredatını uygulamaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından uygulanan müfredatın B1 düzeyinde konuşma ve yazma becerilerinin kazanımlarının CEFR ile ne ölçüde örtüştüğünü ortaya koymaktır. Bu betimleyici araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla, Ankara'da bir devlet üniversitesi tarafından hazırlanan, yayımlanan ve yararlanılan Türkçe ders kitaplarındaki konuşma ve yazma etkinlikleri ele alınmıştır. TMV müfredatın tanımlayıcı ölçekleri üzerinde bir doküman analizi yapılmıştır. Bulgular, CEFR'nin dil öğretimi ve öğrenimi için öneriler sunan bir üst-metin olması nedeniyle daha genel sonuçlar tanımladığını, TMV'nin ise bu referanslardan geliştirilen ve çıkarılan daha fazla ayrıntı sağladığını ortaya koymaktadır. Bunun nedeni, TMF'in CEFR'da yer alan betimleyicileri alt sınıflarının ayrıştırılarak maddeleştirilmesidir. Böylece CEFR'da tek cümle olarak görülen betimleyicilerin ayrıştırılmasıyla elde edilen alt cümleler TMF'de farklı betimleyiciler olarak listelenmiştir. Sonuç olarak, CEFR ile karşılaştırıldığında TMF'de yer alan sonuçların sayısının oldukça yüksek düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Ancak, kazanımların nasıl bağdaşık olduğunu gösteren şaşırtıcı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar sınırlı kaldığı için bu çalışmanın alanda çalışanlara katkı sunacağı varsayılmaktadır.

**Keywords:** Öğretim programı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, CEFR, Türkiye Maarif Vakfı.

**Atf/Cite as:** Dalgaç, Ş.N., Tüm, G., & Temur, N. (2023). The curriculum of teaching turkish as a foreign language in the light of CEFR. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2035-2056. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1327769](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1327769)

**İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

<sup>2</sup>ublished by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* This study is prepared from one part of the MA Thesis entitled "A content analysis on the curriculum of teaching Turkish as a foreign language and the mediation embodied in instructional materials".

<sup>1</sup> Şürkiye Nur Dalgaç, Araştırmacı, sukriyenur.abacioglu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6003-7249

<sup>2</sup> Doç. Dr. Gül den Tüm, Çukurova Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, guldentum@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7790-0857

<sup>3</sup> Prof. Dr. Nezir Temur, Gazi Üniversitesi, TÖMER, ntemur@gazi.edu.tr, ORCID:0000-0002-8052-1927

## 1. INTRODUCTION

A set of instructional materials and curricula for teaching Turkish as a foreign language (TFL) have been developed from history up to now. Nevertheless, considering the raising power of the Turkish language in the last decades, there seem to be gaps in the exploration of the existing curricula and the related materials (Ulutaş & Kara, 2019). Taking the research by Er, Biçer and Bozkırlı (2012) into consideration, one of the listed ten problems encountered in teaching TFL is the inadequacy of curricula besides the issues with the institutions responsible for teaching TFL or the inefficacy of instructional materials in the field. After years, related issues, such as lack of standardization and cooperation between institutions in terms of curriculum, (Biçer, et al., 2014; Balcı & Melanlıoğlu, 2020; Candaş-Karababa, 2009; Demirtaş & Acer, 2016; Haznedar, 2004: cited in Biçer, 2019; Kaya & Kardaş, 2019; Kaya & Kardaş, 2020; Köse & Özsöy, 2020; Pilica, 2005; Tüm, 2021), comparisons at different levels (Ardıç, Ardıç, & Durmuş, 2023; Kaplan, 2023) or literacy (Güven & Ulusoy, 2022), writing and reading outcomes (Kara & Topbulut, 2022), diplomacy and role of TMF (Karahan, 2022; Karahan & Abbas, 2022) are thrown up respectively. Regarding all the issues in the literature, it necessitates to scrutinize TMF and the curriculum phenomenon much more as it still needs being unearthed. The curriculum phenomenon is a well-known subject investigated by many scholars and educationalists for decades, which is still ongoing. While curriculum refers to ‘the subjects studied in a school, college, etc. and what each subject includes’ (See the Cambridge Dictionary), today the meaning of curriculum became much wider. To scholars, curriculum takes content (from external standards and local goals) and shapes it into a plan for how to conduct effective teaching and learning. It is thus more than a list of topics, lists of key facts, and skills (the ‘input’). It is a map of how to achieve the ‘outputs’ of desired student performance, in which appropriate learning activities and assessments are suggested to make it more likely that students achieve the desired results (Wiggins & McTighe, 2006: cited in Richards, 2013, p. 6). Hence, a curriculum is likely to consist of all the plans concerning the learning experiences of school or educational institution. It can be actualized at three stations; *the planned curriculum* (what is aimed for students by the curriculum design), *the delivered curriculum* (what is delivered to students by instructors and organized by directors), and *the experienced curriculum* (what students learn and experience). Further, it is the ‘the result of human agency’ (Prideaux, 2003, p. 268). However, curriculum design is a work of art that is never fully contingent upon divergent theories. The results of an academic research on socialization, upbringing knowledge of education reveal that ‘diverse political ideologies and power positions of different pressure groups globally as well as locally have become decisive factors in decision making about educational issues’ (Läänemets & Kalamees-Ruubel, 2013, p. 10). Hence, with a reforming social environment, the curriculum design has also to be renewed. Therefore, the curriculum has to be fixable to changing values and expectations as to realize longevity. In an interview with Ralph Tyler by Cordero, year 1990, about his curriculum rationales, he accentuates that, in a society getting more and more complex, for every generation, education increases in importance, and underlines that a long life for a child born into this era is hardly to be possible without the correct education. Finally, with his well-known statement, ‘there has got to be a curriculum, as long there is education’ (Garduño & Arroyo, 2004, p. 16), he highlights the most significant elements of an educational system as learning ability and curriculum.

The field of curriculum development became sparkling by Caswell and Campbell’s work published in 1935, and was then more famously used in the titles of related books by, for instance, the masterpiece of Taba ‘Curriculum Development: Theory and Practice’ (1962). Hilda Taba and Ralph Tyler are the two curriculum specialists, who put yearlong efforts into curriculum development and discovered essential rationales for curriculum written in their masterpieces, hereby, they became the two inevitable pioneers in this area. Regarding their prominent books, Taba’s Curriculum Development: Theory and Practice published in 1962 influenced several authors in curriculum studies and is still an inspiration in the current researches of the 21st century (Läänemets & Kalamees-Ruubel, 2013). Taba (1962) endorses the curriculum model covering significant aspects, as education aims and intentions, choice of topics and subjects, school progress and management of the learning process and, the evaluation at different levels. For her, it includes a program of evaluation of the outcomes’ (p. 23). Modern curriculum theories adopt Taba’s principles and ideas for

curriculum design as her rationale consists of seven steps: starting with analysing the needs, figuring out the objectives, choosing the topics and subjects, selecting and organizing learning experience (method dimension), and finally, deciding what and how to evaluate (p. 12). Associated with Tyler's long term efforts carried out from 1933 to 1941 ending up in his Basic Principles of Curriculum and Instruction 'the single most influential curriculum text ever written', published in 1949 with efforts in education policy became quite remarkable (Pinar et al., 2004, p. 148). For the first time Tyler defined the curriculum as 'all the learning experiences planned and directed by the school to attain its educational goals' (Tyler, 1957, p. 79). Additionally, he bases his definition on four principles: 'educational aims, learning experience leading to the realization of those aims, organization of instruction, and evaluation', which are still taken as references by program designers for inquiries about curriculum development, as well as for teaching and training nowadays (Tyler, 1949, p. 1). Tyler suggests that the organization authorities themselves should take the responsibility for curriculum development and teachers should be the implementers. At this point he alludes to the (behavioural) objectives defining the aims;

Objectives ought to be large enough to understand. The ability of the human being is to generalize, [...], it does help you to generalize the principle behind it as something new. Otherwise it becomes like training a person to do a job, little things that they don't commonly understand. So don't get behavioural objectives [...] that there is no generalization. That's not human. Human beings generalize from their experience (Garduno & Arroyo, 2004, p. 11).

As afore-mentioned, Tyler emphasizes the teaching aims, evaluation and control, whereas Taba takes the choice of content and the organization of those to provide comprehensible learning (Läänemets & Kalamees-Ruubel, 2013). Indeed, Taba's approach to curriculum development can be characterized as inductive, while Tyler's is deductive, being rational and broader (Demirel, 1992, pp. 32-33). The common aspects of the Taba and Tyler principles were considered a new approach, the so called Taba-Tyler Model, was adopted by the Ministry of National Education (MoNE) and several universities in Türkiye. The Turkish Education System conducted an investigation concerning curriculum development models and the Taba-Tyler Approach was accepted with consensus of Turkish specialists in the basic elements of aims (objectives), content (subjects), teaching and learning process (educational background), assessment and evaluation (Demirel, 1992). Additionally, dimensions to contribute to the learner's global citizenship, pluriculturalism & plurilingualism were introduced in the structure of the curriculum, regarding not only as activities, methods, materials, physical and social learning centres, but also as dynamic processes that change and shape these components.

### **1.1. Curriculum and Foreign Language Teaching**

Foreign language teaching and learning is getting more attention every day for reasons such as societies interacting with each other; the need for mutual cooperation; cultural, political and economic reasons; getting to know each other and moving away from prejudices; having to migrate for different reasons. Likewise, the Common European of Framework of References for Languages (CEFR) underlines the need for plurilingualism and pluriculturalism as to create common understanding and eliminate prejudices, and it provides recommendations on this issue so that societies could interact in a healthy, economic and social sense. In the same vein, CEFR (2018) deduces the 'educational' curriculum as part of an 'experiential' and 'existential' curriculum, which starts before schooling, develops alongside it, and continues after it. It encompasses all the learning experiences acquired by the individual as a social actor in establishing relations with other individuals and groups; these experiences enable each individual to develop their personality and identity and, to some extent, their linguistic and cultural repertoire (CEFR, p.1.1).



Due to geopolitical and pedagogical reasons, as well as economic and political reasons, Turkish language has gained attraction of foreign learners in many parts of the world for many years. Therefore, international student mobility in higher education has increased the number of Turkish Teaching Application and Research Centres (TÖMERs) to teach Turkish as a foreign language (TFL) day by day. In these institutions, curricula were designed regarding their objectives towards learners, and throughout years, studies to develop curricula are carried out with these institutional objectives or instructional efforts. In the preparation and development of the TFL curriculum, primarily determining the needs of foreign students is considered important because this has to be flexible rather than standardization for the TFL learners coming from different socio-cultural & pedagogical backgrounds and various geographies. Regarding the wide spectrum of their own cultures and even the other foreign languages they learned is a top priority for the program to be successful. Therefore, CEFR is accepted as the meta-text with certain features determined as multi-purpose, flexible, open, dynamic, user-friendly and non-dogmatic (TELC, 2013, p. 17). While multi-purpose means to plan and prepare opportunities in a way to cover all goals and objectives, flexible is to use various conditions, and recommend flexibility to the institutions and language teachers by the upper text. Open refers to the layout suitable for elaboration, while dynamic is expressed as the continuous improvement based on the experience of use. User-friendly means understandable and usable for utilization. Non-dogmatic, on the other hand, refers to the avoidance of unconditional non-commitment to one of the competing linguistic or pedagogical theories and didactic approaches (p. 17). In addition to the multicultural background of these learners, the selection of the experts, who will take part in the designing the program, gains importance as well. The experts are expected to know that multinational and multicultural Turkish language classes formed by students who learn Turkish abroad and in Turkey differ greatly from one another. While those who learn abroad have the characteristic of being mono-national and multilingual, those who learn in domestic institutions are of being multinational and even multicultural/multilingual. This fact makes it extremely important for the team to create the program to meet the objectives of institutions within multidisciplinary manners (Tüm, 2019).

#### **Curriculum by Türkiye Maarif Foundation (TMF)**

The Curriculum developed by Türkiye Maarif Foundation (Tr. Türkiye Maarif Vakfı) became an official one. The TFL curriculum, in accordance with CEFR (2018), aims to be a guidance in following stages: need analysis, learning objectives and outcomes, content identification and definition, choosing and preparing materials, determination of teaching and learning methods, and assessment and evaluation. The revised sections in the CEFR new edition (2018) are also reflected in TMF Curriculum (TMF, 2020, p. 12) following the values below:

- ✓ 21st Century Skills are covered under three main headings: a) Learning and innovation skills (creativity and innovation, critical thinking and problem solving, communication, collaboration); b) information, media and technology skills (information literacy, media literacy, information and communication technology literacy); c) life and professional skills (flexibility and adaptability, entrepreneurship and self-management, social and intercultural skills, productivity and responsibility, leadership and responsibility).
- ✓ TFL Curriculum aims to help students develop their intercultural communicative competencies, gain learner autonomy based on the principles of lifelong learning, and have the individual characteristics required for international mobility.
- ✓ TFL Curriculum includes human values such as justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, aesthetics, responsibility, patriotism, and benevolence. Additionally, the values produced by the societies are also taken into consideration. Thus, the program aims to improve the language competencies of learners as well as to make them sensitive toward universal and local values (TMF, 2020, p. 13).

In brief, the TFL Curriculum generally adopts a sense, immersive and thematic approach in the designing the program (ibid. p. 23) as deduced below:

- (1) Develop Turkish comprehension skills through listening/following and reading,
- (2) Improve Turkish expression skills through verbal production, verbal interaction and writing,
- (3) Improve Turkish listening, speaking, reading and writing skills in a conscious, correct and attentive manner in accordance with the rules,
- (4) Acquire non-verbal communication skills belonging to Turkish and use them correctly in communication processes,
- (5) Enrich Turkish vocabulary,
- (6) Gain cultural sensitivity and intercultural awareness through interaction,
- (7) Recognize the distinguished works of Turkish language and literature,
- (8) Develop life-long learning skills,
- (9) Acquire / develop 21st century skills with an interdisciplinary approach,
- (10) Improve their academic and special purpose Turkish language competencies (ibid. p. 22).

## **1.2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors (2018)**

CEFR pursued by the Council of Europe changed and updated its pedagogical approaches until 2017 wherein a set of changes were contrived. In 2018, the new version or the so called ‘Companion Volume with New Descriptors’ was published (CEFR-CV). This one introduces the new extended illustrative descriptors for teaching, learning and assessment with the desire to provide quality in education. General and specific communicative competences are included: linguistic, sociolinguistic, and pragmatic. These are categorized as language activities, language strategies, language processes, (con-)text, field of language usage, and communicative task (TELC, 2013, pp. 18-19; Council of Europe, 2018, p. 30). In the same vein, the CEFR-CV (2018) introduced several new notions, for instance, additional language levels to the already existing ones (Pre-A1; Plus levels: A1+, A2+, B2+), language activities, sign language, phonology, online teaching, literature (reading as a leisure activity), pluriculturalism, and plurilingualism. Additionally, existing descriptors were extended, while new descriptors were determined (CEFR, 2018). The report by Brian North and Enrica Piccardo (2016) frankly details the Language Policy Programme project on these descriptors, that lead to one of the key functions of CEFR so as to promote inspiration for curriculum development. To CEFR, ‘language education is fundamental to the effective enjoyment of the right to education and other individual human rights and the rights of minorities’. In addition to that, ‘the development of language competences is essential for [a] social inclusion, [b] mutual understanding and [c] professional development’ (CEFR, 2018, p. 21). Therefore, this study sheds light on the questions below:

- 1- To what extent does the curriculum for teaching Turkish as a foreign language overlap with the descriptors calibrated in CEFR?
- 2- To what extent do the outcomes for speaking and writing skills in the TMF curriculum overlap with the descriptors calibrated in CEFR?

## **2. METHOD**

### **2.1. Research Design**

The descriptive study embarks on investigating TFL curriculum and comparing it with the descriptors of CEFR at B1 Level. Hereby, the steps are planned qualitatively implemented threefold: ‘skimming (superficial examination), reading (thorough examination), and interpretation’, which is a combination of thematic and content analysis (Bowen, 2009). Content hereby is regarded as the calibrated descriptors of

CEFR. Each descriptor in the curricula is categorized and tabularized respectively in the tables as to accomplish to go with lines in productive skills at B1 level.

## 2.2. Data Tools

The data tools utilized in the study are documents comprised as follows:

- 1- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors published in 2018 by the Council of Europe (CEFR-CV),
- 2- Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language, published in 2020 by the Türkiye Maarif Foundation (TMF)

In this study, the outcomes of productive language skills (Speaking and Writing skills and their sub-categories 'Spoken Interaction', 'Spoken Production' & 'Written Interaction', 'Written Production') at B1 level in the TFL curriculum by TMF (2020) are investigated, documented, and interpreted regarding their relation with CEFR (2018). The reason is twofold. The reason for why B1 level is chosen is that the learner becomes an 'independent user', who gains an improved ability to be productive to write and go beyond the basic breakthrough (CEFR, 2020, pp. 36-37). The reason why outcomes or namely descriptors in both TMF and CEFR are taken into account is to see the overlapping them respectively. The curriculums are important to meet the needs of the institutions and CEFR is a meta-text to recommend the levels with their descriptors. Hence, so as to delve into the in-depth insights of TMF Curriculum, it requires to unearth to what extent it covers the recommended demands. The TFL curriculum by Türkiye Maarif Foundation (TMF, 2020) is purposively chosen the data as of the latest and the newest updated official curriculum to teach Turkish language nationwide and worldwide. The curriculum prepared and developed by experts of various interdisciplinary fields such as program development and assessment experts also received public approval by Turkish Board of Education of MoNE. As to shed light on the outcomes in-depth, the productive language skills at level B1 constituted the focus wherein the outcomes were displayed in Table 1 below:

**Table 1.**

*Distribution of Outcomes at B1 Level in the Curriculum by TMF and CEFR*

Language Skill	Language Level B1		
	TMF (2020)	CEFR (2018) Observed	Expected
Spoken Production (SP)	51	22	39
Spoken Interaction (SI)	47	51	81
Written Production (WP)	-	12	25
Written Interaction (WI)	66	13	27
Total	164	98	172

Source: (TMF, 2020, p. 37; CEFR, 2018)

As displayed in Table 1, all the outcomes in TMF curriculum at B1 level are each outlined one by one in detail so that each 'Can do' expression only contains one activity or theme. Upon the analyses of the outcomes in CEFR, a great number of those appear as only one defined in one sentence although they indicate more than one achievement (activity or theme). Thus, to facilitate the comparison of the TMF curriculum and the CEFR, these achievements are each separated and formed to a single 'Can do' outcome. For example, the descriptor 'Can describe dreams, hopes and ambitions.' implies the description of 'dreams', 'hopes', and 'ambitions'. Therefore, it is separated into three individual/independent outcomes: 1) Can describe dreams., 2) Can describe hopes., and 3) Can describe ambitions. Since the descriptors for Written Interaction and Written Production skills (as given in the CEFR) are unseparated into two but presented as Writing skills (i.e. Yazma means 'writing' in TMF), only one number of outcomes (n=66) is provided. The original descriptors are defined as 'Observed' in the table above, with the number of

outcome sentences starting with 'Can'. The indicated outcomes determined in these sentences, namely the separated descriptors, are given as 'Expected' in the table above. Herewith, the number of expected coloum is much higher than of observed ones. The number of outcomes observed in the CEFR (n=98) is almost doubled as displayed in the expected ones (n=172) through analysis at B1 Level. Consequently, the distribution of outcomes in TMF and CEFR are figuratively close to each other (TMF=164; CEFR=172). The three language experts delve into all descriptors given in the category regarding both curricula and reach agreement and concensus for intra and interreliability.

Additionally, in CEFR, all the related descriptors at B1 Level were collected in only one scale for each skill, namely, Spoken Production, Spoken Interaction, Written Production and Written Interaction, as displayed in Table 2.

**Table 2.***Descriptors of B1 Level Spoken Production*

<b>B1</b>	<b>SPOKEN PRODUCTION DESCRIPTORS</b>
	<b>OVERALL SPOKEN PRODUCTION</b>
	Can reasonably fluently sustain a straightforward description of one of a variety of subjects within his/her field of interest, presenting it as a linear sequence of points.
	<b>SUSTAINED MONOLOGUE: DESCRIBING EXPERIENCE</b>
	*Can clearly express feelings about something experienced and give reasons to explain those feelings.
	Can give straightforward descriptions on a variety of familiar subjects within his field of interest.
	Can reasonably fluently relate a straightforward narrative or description as a linear sequence of points.
	Can give detailed accounts of experiences, describing feelings and reactions.
	Can relate details of unpredictable occurrences, e.g. an accident.
	<i>Descriptors of B1 Level Spoken Production</i>
	Can relate the plot of a book or film and describe his/her reactions.
	Can describe dreams, hopes and ambitions.
	Can describe events, real or imagined.
	Can narrate a story.
	<b>SUSTAINED MONOLOGUE: GIVING INFORMATION</b>
	Can explain the main points in an idea or problem with reasonable precision.
	Can describe how to do something, giving detailed instructions.
	*Can report straightforward factual information on a familiar topic, for example to indicate the nature of a problem or to give detailed directions, provided he/she can prepare beforehand.
	<b>SUSTAINED MONOLOGUE: PUTTING A CASE (E.G. IN DEBATE)</b>
	Can develop an argument well enough to be followed without difficulty most of the time.
	*Can give simple reasons to justify a viewpoint on a familiar topic.
	*Can express opinions on subjects relating to everyday life, using simple expressions.
	Can briefly give reasons and explanations for opinions, plans and actions.
	*Can say whether or not he/she approves of what someone has done and give reasons to justify this opinion.
	<b>PUBLIC ANNOUNCEMENTS</b>
	Can deliver short, rehearsed announcements on a topic pertinent to everyday occurrences in his/her field which, despite possibly very foreign stress and intonation, are nevertheless clearly intelligible.
	<b>ADDRESSING AUDIENCES</b>
	*Can give a prepared presentation on a familiar topic within his/her field, outlining similarities and differences (e.g. between products, countries/regions, plans).
	Can give a prepared straightforward presentation on a familiar topic within his/her field which is clear enough to be followed without difficulty most of the time, and in which the main points are explained with reasonable precision.
	Can take follow up questions, but may have to ask for repetition if the speech was rapid.

In Table 2, the descriptors reflect the outcomes already defined in the 2001 version of the CEFR (e.g. Can take follow up questions, but may have to ask for repetition if the speech was rapid.), whereas the ones with a small starlike symbol (\*) represent the redefined or added descriptors to the revised 2018 CEFR-CV, namely the new Companion Volume (e.g. Can give a prepared presentation on a familiar topic within his/her field, outlining similarities and differences.). All the outcomes of each activity expressed in capital for the Spoken Production skill are given in one table, hereby. The rest of these can be found in the descriptor scales in the CEFR (<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>). The content of these outcomes was 1) skimmed and 2) read as the first steps of document analysis referring to their definition and importance. To Bowen (2009), for a superficial examination the



skimming procedure is crucial and for a thorough examination a detailed reading through has to be realized. Secondly, for the use of examination a comparative table was established and the TMF aspect was added to portray the accordance between the two curricula.

Below CEFR gives the explicit explanations of contents and concepts including a definition of the activity provided in CEFR for all the skills and activities in Figure 1, it provides no descriptor scales for every level separately as exemplified in Figure 2 below.

### **Sustained monologue: giving information**

Sustained monologue: giving information is a new scale concerned with explaining information to a recipient in a long turn. Although the recipient may well interrupt to ask for repetition and clarification, the information is clearly unidirectional; it is not an exchange. Key concepts operationalised in the scale include the following:

- ▶ type of information: from a simple description of an object, or directions, through straightforward factual information on a familiar topic, to complex professional or academic procedures;
- ▶ degree of precision: from simple descriptions, through explaining the main points with reasonable precision and communicating detailed information reliably, to making clear distinctions between ideas, concepts and things that closely resemble one another.

**Figure 1.** *Spoken production skill at B1 level (CEFR, 2020, p. 63)*

Giving Information for Spoken Production Skills is as follows:

<b>SUSTAINED MONOLOGUE: GIVING INFORMATION</b>	
<b>C2</b>	<i>No descriptors available; see C1</i>
<b>C1</b>	Can communicate clearly detailed distinctions between ideas, concepts and things that closely resemble one other. Can give instructions on carrying out a series of complex professional or academic procedures.
<b>B2</b>	Can communicate complex information and advice on the full range of matters related to his/her occupational role. Can communicate detailed information reliably. Can give a clear, detailed description of how to carry out a procedure.
<b>B1</b>	<i>Can explain the main points in an idea or problem with reasonable precision.</i> <i>Can describe how to do something, giving detailed instructions.</i> Can report straightforward factual information on a familiar topic, for example to indicate the nature of a problem or to give detailed directions, provided he/she can prepare beforehand.
<b>A2</b>	Can give simple directions from place to place, using basic expressions such as 'turn right' and 'go straight' along with sequential connectors such as 'first,' 'then,' and 'next.'
<b>A1</b>	Can give a simple description of an object or picture while showing it to others using basic words, phrases and formulaic expressions, provided he/she can prepare in advance.
<b>Pre-A1</b>	<i>No descriptors available</i>

**Figure 2.** *Descriptor scale for the sustained monologue (Source: CEFR, 2018, p. 71)*

For a sophisticated understanding of the descriptor contents during the data analysis procedure, the outcomes contextualized and presented in the TMF curriculum for all grades and levels were taken into account, as instantiated below, in Figure 3.

Ortaöğretim B1					
2. TEMA Hayatın İçinden KAZANIMLAR					
Dinleme/İzleme		Konuşma		Okuma	
Sözlü Etkileşim		Sözlü Üretim		Yazma	
B1.D.1. Toplumsal yaşam alanlarındaki ihtiyaç ve durumlara ilişkin metinleri/konuşmaları anlar. B1.D.15. Haberlerdeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri ayırt eder. B1.D.3. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır. B1.D.12. Sesli ve/veya görüntülü karmaşık duyuru ve anonsları takip eder. B1.D.62. Öneri ifadelerini belirler. B1.D.63. Dinlediklerinden/izlediklerinden istenilen bilgileri seçer.		B1.SÜ.23. Bir konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirerek açıklar. B1.SÜ.22. Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır. B1.SÜ.24. Konuşmalarında konuşma ortamı ve bağlamına uygun ifadeleri kullanır. B1.SÜ.44. Konuşma aşamalarına (başlama, sürdürme ve bitirme) uygun kalıp ifadeleri kullanır. B1.SÜ.26. Bir etkinlikte ilgili duyuru yapar. B1.SÜ.15. İlgili alanına giren bir konuda gör-sellerle desteklenmiş sunum yapar. B1.SÜ.6. Kendini ayrıntılı biçimde tanıtır. B1.SÜ.41. Konuşmalarında beden dili unsurlarını kullanır.		B1.O.19. Bir haber metnindeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri belirler. B1.O.22. Metinlerdeki istek, ihtiyaç, şikâyet vb. içeren ifadeleri ve temel iletiyi belirler. B1.O.17. Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/brosür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. B1.O.38. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. B1.O.62. Tercih/tekdüf bildiren cümleleri ayırt eder. B1.O.67. Bilinen ve güncel konulardaki metinleri anlar. B1.O.1. Toplumsal yaşam alanlarında kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanıtır. B1.O.69. Gerekçelendirme ifadelerini belirler.	B1.Y.53. Duyuru, ilan, afiş/brosür veya reklam benzeri metinler hazırlar. B1.Y.51. Yazılarında tahmin ifadelerini kullanır. B1.Y.12. Haber metinleri yazar. B1.Y.45. Aynı kavram alanına giren kelimeleri kullanarak metinler yazar. B1.Y.44. Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar. B1.Y.13. Taslak oluşturarak metinler yazar. B1.Y.62. Yazılarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
İletişimsel İşlevler, Dil Yapıları, Örnek Konular, Dil İfadeleri					
İletişimsel İşlevler	Dil Yapıları	Örnek Konular			
*Haberler hakkında bilgi verme, bilgi isteme *İhtiyaçlar hakkında bilgi verme, bilgi isteme *Tercih Bildirme *Talep etme *Kişisel görüş bildirme *Öneride bulunma *Şikâyet/yakınma bildirme *Gerekçelendirme *Duyuru yapma	* -mAyI seviyorum. *İsim fiiller +...mAyI ... mAyA tercih ederim... * fakat, ancak, ama, vehayut. *Fillerde etkenlik ve edilgenlik	Okul Başkan Seçimleri (Seçim Çalışmaları) Kulüp Seçimleri/Tercihleri Okul Haberleri ve Güncel Haberler Okul Dışı Kültür Sanat, Teknoloji Haberleri ve Etkinlikler Kulüp Etkinlikleri Toplumsal Alanlar (Kafe/Kantin vb.) Ders Alanı Seçimi (Fen Bilimleri/Sosyal Bilimler vb.)			
Dil İfadeleri					
- Satranç oynamayı seviyorum çünkü ... - Satranç oynamayı .....-mAyA tercih ederim. *** - Müzik etkinliğine katılmak istiyorum ama/fakat/ancak ..... *** - Sinemaya gitmek istiyorum ama/fakat/ancak hiç vaktim yok. *** - Okulda sergi açtık/ Okulda sergi açıldı. *** - Spor kulübü, her sene futbol turnuvası düzenler. - Her sene futbol turnuvası düzenlenir.					

Figure 3. Outcomes at B1 level theme 2 (TMF, 2020, p. 264)

As given in Figure 3, the outcomes related to real-life in TMF Curriculum are subcategorized within the language skills (listening/reading, speaking, writing). As the concern of the study is for productive skills, merely speaking and writing parts are taken into account. Konuşma meaning 'Speaking', is also divided into two sub-groups, Sözlü Etkileşim 'Spoken Interaction' in seven items and Sözlü Üretim 'Spoken Production' in eight items as in CEFR. The outcomes are given in numbers as B1SE.2 and B1SÜ.23 and so on. Regarding writing, seven items are calibrated in the curriculum, reflecting the descriptors. Additionally, in the curriculum above the functional processes, linguistic structures, samples for themes, and phrases are inserted in the examples.

### 2.3. Data Analysis

A descriptive analysis is conducted by categorizing the productive skills within the codes, namely Spoken Production (SP), Spoken Interaction (SI), Written Production (WP), and Written Interaction (WI). Hence, in the study document analysis is applied so as to attain qualitative data. All these codes are utilized by the ones calibrated in Common

## 2.4. Ethical approval

In this study, all rules stated to be followed within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” are followed and the approval is authorized by the Social Science Institute of Cukurova University, under the document, E-95704281-604.02.02-65603 dated on 29/03/2021. None of the actions specified under the title of “Actions Violating Scientific Research and Publication Ethics,” have not been carried out.

## 3. FINDINGS

### 3.1. Analyses of spoken production descriptors

**Table 3.**

*Analysis of Spoken Production descriptors between CEFR and TMF*

SPOKEN PRODUCTION <i>Activity</i>	CEFR		TMF	
	Matching	Non-matching	Matching	Non-matching
Overall Spoken Production	2	0	8	
Sustained Monologue: Describing Experience	16	1	48	
Sustained Monologue: Giving Information	5	0	8	No Categorization of Activities
Sustained Monologue: Putting a Case	6	2	11	
Public Announcements	1	0	4	
Addressing Audiences	5	1	9	
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>4</b>	<b>88</b>	<b>23/51</b>

Table 3 reveals that two or more matching descriptors confirm an overlapping similarity between those. The non-matching outcomes represent those which could not be matched in content. In CEFR, the activities for each skill are categorized and the outcomes are given in separated tables after each type of activity, while in the TMF curriculum all the defined outcomes for the referring skill are given in one table as a whole, namely Sözlü Üretim ‘Spoken Production’. As displayed in Table 3, the frequencies of the matching and non-matching items clearly vary in numbers comparing CEFR and TMF curriculum. Firstly, the totals reveal that n=35 CEFR descriptors are regarded as matching with a frequency of n=88 TMF descriptors, which is more than 60%. The frequency n=88 gives the number of items overlapping with the n=35 outcomes, but the total number of TMF Spoken Production descriptors is actually n=51. This accentuates that particular descriptors in the TMF curriculum overlap with more than one descriptor documented in CEFR. While only 10.2% (n=4) of the Spoken Production outcomes in CEFR could not be matched, 45% (n=23) in TMF could not be found in the regarding investigated CEFR descriptor scale. Considering Overall Spoken Production, all the outcomes (n=2) could be matched with those by TMF eight (n=8) times. The first item here, being SP.1 Can reasonably fluently sustain a straightforward description of one of a variety of subjects within his/her field of interest contains description, variety of subjects, field of interest. Therefore, it could be matched with all the outcomes dealing with these contextual information (n=5 as depicted in Table 3). Right after, the highest frequency observed for the Sustained Monologue: Describing Experience is three times higher (n=48) in TMF objectives than of those (n=16) in CEFR. Here, most of the items in CEFR could be matched with more than one item of TMF as in SP.19 Can narrate a story, which contains a) a (chrono-)logical order, 2) direct/indirect speech, 3) an experienced/observed event, and 4) an

event/situation in the past. Therefore, this outcome could be, like several others in this category, matched with a variety of items of TMF. The lowest difference of the matching outcomes between CEFR and TMF curriculum can be observed in the descriptors of Sustained Monologue: Giving Information and Public Announcements with a frequency variation of three, since in Sustained Monologue n=5 CEFR outcomes could be matched with n=8 TMF outcomes and in Public Announcements only n=1 outcome could be matched n=4 times.

### 3.2. Analysis of spoken interaction descriptors

**Table 4.**

*Analysis of Spoken Interaction descriptors between CEFR and TMF*

SPOKEN INTERACTION <i>Activity</i>	CEFR		TMF	
	Matching	Non-matching	Matching	Non-matching
Overall Spoken Interaction	9	2	16	
Understanding an Interlocutor	1	1	1	
Conversation	9	3	13	
Informal Discussion	10	2	19	
Formal Discussion	3	1	8	
Goal-Oriented Co-Operation	8	2	23	No Categorization of Activities
Obtaining Goods and Services	6	2	12	
Information Exchange	10	0	12	
Interviewing and Being Interviewed	7	1	11	
Using Telecommunications	3	1	8	
TOTAL	66	15	123	20/47

In Table 4, similar analysis of descriptors for Spoken Production Skill regarding the frequencies is observed to overlap with TMF outcomes. Apparently, CEFR items in total (n=66) is close to twice (n=123) with TMF items. While 15 out of 66 CEFR Spoken Interaction outcomes could not be matched, 20 out of 47 TMF outcomes listed for this skill are characterized as different and could therefore not be linked with any CEFR descriptor. The number of non-matching CEFR descriptors ranges up to a maximum of n=3 in the Conversation Activity while in Information Exchange all (n=10) the items could be matched with TMF outcomes (n=12). In Conversation activity, the outcome of SI.20 Can enter unprepared into conversations on familiar topics is unidentified in any outcome defined in the TMF curriculum and is, hence, one of the non-matching items. The highest frequency which could be linked is remarked in the activity Goal-Oriented Co-Operation with n=8 CEFR outcomes matching with n=23 TMF outcomes. Hereby, for instance, SI.43 Can explain why something is a problem and SI.45 Can compare and contrast alternatives are identically identifiable with three TMF items (SI.43=SE.23, SE.24; SI.45=SE.26, TMF, 2020: 59) taking justification and comparing/contrasting into account. Another example is SI.78 Can use telecommunications for everyday personal or professional purposes, provided he/she can ask for clarification from time to time in the activity Using Telecommunications. This outcome could be considered as similar with five TMF outcomes noticing 'telecommunication', 'professional purpose', 'asking for', 'clarification', and 'asking questions' all together. Thus, this item could be matched with five TMF items, elucidating the difference between CEFR and TMF items (n=3; n=8).



### 3.3. Analysis of written production descriptors

**Table 5.**

*Analysis of matching Written Production descriptors between CEFR and TMF*

WRITTEN PRODUCTION <i>Activity</i>	CEFR		TMF	
	Matching	Non-matching	Matching	Non-matching
Overall Written Production	2	0	40	No
Creative Writing	11	1	56	Categorization
Written Reports and Essays	10	1	60	of Activities
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>2</b>	<b>156</b>	<b>27/67</b>

Table 5 reveals that the analysis for writing skills is realized regarding only one scale, namely Writing 'Yazma' in TMF, by combining the descriptor scale for Written Production and Written Interaction. Nevertheless, one table is constituted for the collected data of Written Production and one for Written Interaction. Since the outcomes of these skills are unseparated but gathered in one table by TMF, the total number of descriptors in TMF is identical (n=67). According to the findings emerged, the number of matching items by TMF is at least six times higher than those of CEFR, as given in the activity Written Reports and Essays (CEFR: n=10; TMF: n=60). Alike, the total of matching TMF items (n=156) are almost seven times higher than those of CEFR (n=23). To clarify, the outcome WP.12 Can write a description of an event—real or imagined in the activity Creative Writing contains 1) indirect speech, 2) news about an event, 3) description in general, 4) description of a particular event, 5) writing about an event in the past, 6) a real/imagined event experienced in daily life, and 7) writing about something observed. As a result, one item in CEFR similarly appears seven times in TMF (see URL 2). Most of CEFR outcomes can be matched with more than three TMF items which make these data clearer. The number of non-matching items ranges between a minimum of two in CEFR (n=2) and a maximum of 27 in TMF (n=27). An example for non-matching items is WP.24 Can state reasons for actions in Written Reports and Essays which is a specified outcome and could therefore not be identified this way.

### 3.4. Analysis of written interaction descriptors

Table 6. Analysis of Written Interaction descriptors between CEFR and TMF

WRITTEN INTERACTION <i>Activity</i>	CEFR		TMF	
	Matching	Non-matching	Matching	Non-matching
Overall Written Interaction	5	2	28	No
Correspondence	14	0	56	Categorization
Notes, Messages and Forms	6	0	12	of Activities
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>2</b>	<b>96</b>	<b>40/67</b>

To Table 6, TMF items appear twice more than the matching ones in CEFR for the activity Notes, Messages and Forms (CEFR: n=6; TMF: n=12). Further, the results for matching items in Correspondence demonstrate a quadrupled value in TMF as 14 CEFR items overlap with 56 TMF items. Following example delivers evidence for these striking cases: CEFR descriptor WI.12 Can give detailed accounts of personal feelings and experiences indicates indirect speech; an experience in daily life/in the past; an experienced observation/feeling; feelings, impressions and experiences in general, thus, overlaps with seven TMF items. Alike the outcome WI.1 Can convey information and ideas on abstract as well as concrete topics in Overall Written Interaction implies 1) conveying information and ideas in general, 2) abstract topics, and 3) concrete topics which is very extensive in meaning and content. Therefore, this outcome overlaps with 16 items, which consequently confirms that five (n=5) CEFR items can be matched with exactly 28 (n=28) TMF



items. On the other side, there are a set of non-matching items in both scales examined. While in CEFR B1 Written Interaction scale 7.4% (n=2) of the items were unmatchable, in the TMF B1 Writing scale 59.7% (n=40) of the items do not overlap with regarding Written Interaction descriptors. Hereby, the total number of linked TMF items ranges almost four times higher than CEFR items. In order to give a general overview about these analyses, a table of the totals is given in the next section.

### 3.3. Analysis of matching and non-matching descriptors

**Table 7.**

*Analysis of Totals of Matching and Non-matching Descriptors between CEFR and TMF*

Productive Skills	CEFR		TMF	
	Matching	Non-matching	Matching	Non-matching
Spoken Production	35	4	88	23/51
Spoken Interaction	66	15	123	20/47
Written Production	23	2	156	27/67
Written Interaction	25	2	96	40/67
Total	149	23	463	110/232

Table 7 displays that the numbers of matching CEFR descriptors frankly do not overlap with the numbers of matching TMF items but rather they do differ from each other to a high degree. The frequencies are not even similar or close to each other. As given in Table 7, the numbers of matching TMF items are at least about twice higher than the numbers of matching CEFR descriptors as found for Spoken Interaction (CEFR: n=66; TMF: n=123). The highest score in Written Production is with a deviation of 85,26%. Overtly, 23 CEFR outcomes overlap with 156 TMF items. Furthermore, the data obtained for Spoken Production deliver obviously a difference of 60,23% (CEFR: n=35; TMF: n=88), while the overlapping TMF items are nearly quadrupled in Written Interaction (CEFR: n=25; TMF: n=95). Besides, the non-matching items are again more in the TFL curriculum with a minimum of 20 (n=20/40) and a maximum of 40 (n=40/67), whereas the numbers in CEFR are very low ranging between n=2 and n=15. Indeed, these results substantiate that CEFR Companion Volume and TFL curriculum by TMF clearly differ from each other quantitatively and qualitatively.

## 4. DISCUSSION and CONCLUSION

The efforts on the research question considering TMF curriculum compared with CEFR prove that CEFR apparently formed a basis to a particular extent reading in depth the content of the TMF curriculum, especially the outcomes. Regarding the relation between the two documents scrutinized, the outcomes by TMF are apparently more extended, specified and detailed. In other words, more than one outcome is originally joined together in one descriptor using connectives and convoluted gerund infinitive clauses, or commata in CEFR. Yet, TMF asserts every single outcome in one separate descriptor, which inclined a high number of descriptors by TMF but a lower number by CEFR. As to match CEFR outcomes with the TMF ones in a feasible and realistic way, the outcomes combined to one statement have to be analysed by separating into its components to turn to a descriptor matchable with more than one TMF outcome. The findings prove that even a separated outcome is still general and it embodies more than one TMF outcome. This suggests that a descriptor defined by CEFR appears as various outcomes by TMF, since TMF notably adopts a more detailed and classified style within seven separated descriptors for one descriptor calibrated in CEFR (TMF, 2020, p. 59). These give the teachers and all users of TMF curriculum (teacher, material developer, assessment designer, and so on.) an idea and direction for targeted choosing and preparing instructional materials and even assessing the outcomes of the learners through details and classifications (pp. 64-65). In addition, findings frankly yield proof on the fact that the same TMF outcome could be matched several times with CEFR descriptor, resulting in an increase of frequency in items. On the other hand, the references by CEFR set the users free while adapting the descriptors, hereby, the instructors or

curriculum developers have the opportunity to direct themselves and adjust the references to their conditions.

A further novel finding reveals that a set of non-matching TMF outcomes of Speaking and Writing Skills at B1 Level could be ascertained in other activities at an upper level or in the Strategy section of CEFR. Beyond that, deep interpretations are made in several descriptors of both TMF and CEFR regarding cases. It is detected that in a few cases outcomes can almost be considered as contrary to each other since the TMF encourages idiomatic use, whereas CEFR promotes for less idiomatic use.

In conclusion, this investigation proves that the separate descriptors let teachers to teach any foreign language as suggested in CEFR for the productive skills. Moreover, the desired outcomes will be reached by a standardized curriculum not only for learners as social agents but also for language instructors, administrators and institutions as also underlined by the studies in the field (Ardıç et al, 2022; Kaya & Kardaş, 2019; Kaya & Kardaş, 2020; Yüce & Mirici, 2020). In addition, TMF establishes the curriculum intended to be utilized for material development and in-class implementation besides institutionalization. TMF was specified to be related to the context, intentions, and requirements for the TFL instruction so that the instructor or any curriculum user could comprehend the meaning by feeling bound by a mandated curriculum that defines the content, skills, and values to be taught and forces them to properly follow the text book in order to realize these objectives.

## References

- Ardıç, E., Ardıç, A., & Durmuş, N. (2022). Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Kitaplarının Maarif Vakfı-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında Yer Alan A1 Seviyesi Dinleme Kazanımlarına Göre Karşılaştırılması. *Academic Social Resources Journal*, 7(44), 1863-1873.
- Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.
- Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 125-135.
- Biçer, N. (2019). Öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program geliştirme. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Politika, Program, Yöntem ve Öğretim* (Edt. E. Boylu ve L. İltar). Ankara: Pegem Akademi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal* 9(2), 27-40.
- Candaş-Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-278.
- Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). Curriculum development. (No Title).
- Çelik, S., & Erbay, Ş. (2013). Cultural perspectives of Turkish ELT course books: Do standardized teaching texts incorporate intercultural features? *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 38(167), 336-351.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge Publishers.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 27-43.
- Demirtaş, S. K. ve Acer, E. K. (2016). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik bir değerlendirme: Passau Üniversitesi örneği. in A. Okur, B. İnce, İ. Güleç (Edt). *Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine araştırma (177-184)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi TÖMER Yayınları
- Dörnyei, Z. (2007) *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Garduño, J. M. G., & Arroyo, G. C. (2004). El modelo curricular Tyleriano y los reconceptualistas: Entrevista con Ralph W. Tyler (1902-1994). *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 7, 1-18.
- Güven, A. Z., & Ulusoy, F. (2022). Maarif Vakfı Tarafından Hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının Yeni Okuryazarlıklar Bağlamında İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 10(2).
- Howard, J., & Major, J. (2005). Guidelines for designing effective English language teaching materials. *The TESOLANZ Journal*, 12(10), 50-58.
- Kaplan, K. (2023). Maarif Vakfı ile Ankara Üniversitesi TÖMER Tarafından Hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelemesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 66-84.
- Kaplan, H., Çimen, İ., & Balcı, E. (2022). Türkiye'nin Eğitim Diplomasinde Türkiye Maarif Vakfının Rolü. *Akdeniz Havzası ve Afrika Medeniyetleri Dergisi*, 4(2), 120-128.
- Kara, M., & Topbulut, S. D. (2022). Türkiye Maarif Vakfı Programı'nda Bulunan Okuma ve Yazma Kazanımlarının Aşamalık ve Karşılıklı İlişisine Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 7(1).

- Karahan, M. (2022). Bir yumuşak güç unsuru olarak maarif vakfının Türkiye'nin uluslararası ilişkilerindeki rolü (Master's thesis, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Karahan, M., & Abbas, Z. (2022). Türk Dış Politikasında Yumuşak Güç Kullanımı: Sahra Altı Afrika Ülkelerinde Maarif Vakfı Faaliyetleri. *R&S-Research Studies Anatolia Journal*, 5(1), 1-25.
- Kaya, M., & Kardaş, M.N. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı 2. Türkiye Maarif Vakfı'nın Hazırladığı Program (TMV, 2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, M., & Kardaş, M.N. (2020). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı Üzerine Bir İnceleme." *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*. Vol. 4, no.1, pp. 1- 20.
- Köse, D. & Özsöy, E. (2020). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7(2), 27-54.
- Kurt M., Balcı M., Temur N., et al (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı. İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı.
- Läänemets, U., & Kalamees-Ruubel, K. (2013). The Taba-Tyler rationales. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies (JAAACS)*, 9(2), 1-12.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage publications.
- North, B., & Piccardo E. (2016). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Council of Europe.
- Pilica, B. (2005) The role of the foreign language course book in teaching and learning of English and Turkish as a foreign language in Turkey: A case study / Türkiye'de Türkçe'nin ve İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde ve öğrenilmesinde ders kitabının rolü: Bir vaka çalışması. Master's Thesis, Marmara University, İstanbul.
- Pinar, William F., William M. Reynolds, Patrick Slattery, and Peter M. Taubman (2004). *Understanding curriculum*. Peter Lang Publishing, Inc.
- Prideaux, D. (2003). ABC of learning and teaching in medicine. *BMJ*, 326(1), 268-70.
- Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *Relc Journal*, 44(1), 5-33.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development. Theory and practice*. Harcourt, Brace and World.
- TELC. (2013). *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*. TELC GmbH.
- Tüm, G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen profili. (16. Bölüm) *Schriften zur Sprache und Literatur III*. (Balcı, T., Öztürk, A.O., & Serindağ, E.), pp. 145-152. IJOPEC Publication: London-UK. ISBN 978-1-912503-64-3.
- Tüm, G. (2021). Reconsidering Curriculum Design for Teaching Turkish as a Foreign Language in Turkey. In Proceedings of the AATT Conference and the ADES International Symposium "Pedagogies, Challenges, and Cultural Intersections in the Turkic World". Conference proceedings book, 67-98, Washington DC/USA
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. İstanbul
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- Tyler, R.W. (1957). The curriculum then and now. In proceedings of the 1956 invitational conference on testing problems. Educational Testing Service.
- Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). TÖMER Türkçe öğretim programları okuma kazanımlarının bilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 232-250. doi: 10.31464/jlere.575801.
- Yüce, E., & Mirici, İ. H. (2020). Standard setting through the CEFR in language education contexts. GLOBETSONline: International Conference on Education, Technology and Science (38).

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### 1. GİRİŞ

Tarihten günümüze kadar Türkçenin yabancı dil (TYD) olarak öğretimine yönelik bir dizi öğretim materyali ve öğretim programı geliştirilmiştir. Bununla birlikte, Türkçeye ilginin son yıllarda artış göstermesi, mevcut öğretim programlarının ve ilgili materyallerin daha derinden araştırılmasını zorunlu kılmaktadır. Alan yazındaki çalışmalar dikkate alındığında, TYD öğretiminde karşılaşılan sorunlardan birinin öğretim programlarındaki yetersizlik olduğu görülmektedir. Her ne kadar son yıllarda öğretim programları açısından standartlaşma ve kurumlararası işbirliği, farklı düzey karşılaştırmaları, okuryazarlık, yazma ve okuma kazanımları, diploması ve TMV'nun rolü gibi konular çalışılsa da öğretim programı konusunun hala gün yüzüne çıkarılmaya muhtaç olduğu ve daha fazla incelenmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretim programı önceleri 'bir okulda çalışılan konuları ve her konunun neleri içerdiğini' ifade ederken günümüzde çok daha geniş bir anlamı içermektedir. Kısaca, öğretim programı bir konu listesinden çok daha fazlasıdır. Öğrenci performansının 'kazanımlara' nasıl dönüşeceğinin bir haritasıdır ve bu kazanımlara ulaşma olasılığını artırmak için öğrenme etkinlikleri ve değerlendirmelerini kapsar. Bu nedenle, üç durumda gerçekleştirilebilir: planlanan öğretim programı, verilen program ve deneyimlenen program. Bununla birlikte, öğretim programlarının planlanması, hiçbir zaman farklı teorilere tam olarak bağlı olmayabilir. Sosyalleşme ve eğitimin geliştirilmesi üzerine yapılan çalışmalar 'küresel ve yerel olarak farklı siyasi ideolojiler ve güç konumlarının eğitim konularında karar vermede belirleyici faktörler haline geldiğini' ortaya koymaktadır. Bu nedenle, reforme edilen bir sosyal çevre ile birlikte öğretim programlarının yenilenmesi gerekebilir. Öğretim programının da uzun ömürlü olabilmesi için değişen değerlere ve beklentilere sabitlenebilir olması gerekir.

Hilda Taba ve Ralph Tyler öğretim programı geliştirmeye yıllarca emek veren, programın temel gerekçelerini ortaya koyan öncülerdir. Taba'nın 1962 yılında yayınlanan Curriculum Development: Theory and Practice (Program Geliştirme: Teori ve Uygulama) adlı eseri, bu alandaki çalışmalarda birçok araştırmacıyı etkilemiştir ve 21. yüzyılın güncel araştırmalarına ilham kaynağı olmaya devam etmektedir. Taba (1962), eğitimin amaçları, konu ve konuların seçimi, kurumun gelişmesi, öğrenme sürecinin yönetimi ve farklı düzeylerde değerlendirme gibi önemli yönleri kapsayan modeli desteklemektedir. Ona göre, tüm bu sonuçların değerlendirilmesi için bir programa gereksinim vardır. Modern öğretim programı kuramları, Taba'nın yedi adımdan oluşan öğretim programının ilke ve fikirlerini benimser: ihtiyaç analizi ile başlama, hedefleri oluşturma, konuları seçme, öğrenme deneyimini belirleme ve düzenlemek ve son olarak, neyin ve nasıl değerlendirileceğine karar vermedir. Tyler ise ilk kez 'kurumun eğitim hedeflerine ulaşmak için planlanan ve yönlendirilen tüm öğrenme deneyimleri' olarak tanımladığı öğretim programını dört ilkeye dayandırır: 'eğitimin amacı, bu amacın gerçekleştirilmesini sağlayan öğrenme deneyimi, öğretim organizasyonu ve değerlendirme'dir. Bu program günümüzde öğretim programının geliştirilmesinde hala referans olarak alınmaktadır. Görüldüğü gibi, Tyler, öğretimin amaçlarını, değerlendirmesini ve kontrolünü vurgularken, Taba, anlaşılır öğrenmeyi sağlamak için içerik seçimini ve bunların organizasyonunu üstlenir. Gerçekten de, Taba'nın öğretim programı geliştirmeye yaklaşımı tümevarımsal olarak nitelendirilebilirken, Tyler'inki tümdengelimli, rasyonel ve daha geniştir. Taba ve Tyler ilkelerinin ortak yönleri, MEB ve Türkiye'deki bazı üniversiteler tarafından benimsenen Taba-Tyler Modeli olarak adlandırılan yeni bir yaklaşım olarak kabul edilmiştir. Türk Eğitim Sistemi için program geliştirme modellerine yönelik bir araştırma yapılmış ve amaç (hedef), içerik (konular), öğretme ve öğrenme süreci (eğitim durumu), ölçme ve değerlendirme gibi temel unsurlarda Türkçe uzmanların oybirliği ile Taba-Tyler Yaklaşımı benimsenmiştir. Ek olarak, öğrencinin küresel vatandaşlığına, çok kültürlülüğüne ve çok dilliliğine katkıda bulunacak boyutlar, sadece etkinlikler, yöntemler, materyaller ve öğrenme merkezleri olarak değil, bu öğeleri değiştirerek şekillendirecek dinamik işlemlerdir.

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi, toplumların birbirleri ile etkileşim içinde olması, karşılıklı işbirliğine ihtiyaç duyması, kültürel, politik ve ekonomik nedenler, birbirilerini tanuması ve önyargılardan



uzaklaşması, farklı nedenlerle göç etmek zorunda kalması gibi nedenlerle önemlidir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) de ortak anlayış oluşturmak ve önyargıları ortadan kaldırmak için çok dillilik ve çok kültürlülüğe duyulan ihtiyacın altını çizmekte ve toplumların sağlıklı, ekonomik ve sosyal anlamda etkileşim kurabilmeleri için bu konuda önerilerde bulunmaktadır. Aynı şekilde, CEFR 'eğitim' programını, okuldan önce başlayan ve ondan sonra da devam eden 'deneyimsel' ve 'varoluşsal' bir durum olarak ele almaktadır. Bireyi sosyal bir aktör olarak görmekte diğer birey ve gruplarla ilişki kurmada edindiği tüm öğrenme deneyimlerini önemsemektedir. Bu deneyimler her bireyin kişiliğini, kimliğini ve bir dereceye kadar dilsel ve kültürel repertuarını geliştirmesini sağlar. Dolayısıyla, TYD öğretim programının hazırlanması ve geliştirilmesinde, farklı sosyo-kültürel ve pedagojik geçmişlerden ve çeşitli coğrafyalardan gelen yabancı öğrenciler için standartlaşmadan ziyade esnek olması gerektiğinden, öncelikle bu öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Kendi kültürlerinin ve hatta öğrendikleri diğer yabancı dillerin geniş yelpazesini göz önünde bulundurmak, programın başarılı olması için en önemli önceliklerdir. Bu nedenle CEFR, çok amaçlı, esnek, açık, dinamik, kullanıcı dostu ve dogmatik olmayan belirli özelliklere sahip bir üstmetin olarak kabul edilmektedir.

Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan öğretim programında CEFR'nin yeni baskısında (2018) yer alan gözden geçirilerek yenilenmiş bölümlere de yer verilmiştir. Bu programda aşağıdaki değerler takip edilmektedir:

- ✓ 21. Yüzyıl Becerileri üç ana başlık altında ele alınmaktadır: a) Öğrenme ve yenilikçilik becerileri, b) bilgi, medya ve teknoloji becerileri; c) Yaşam ve mesleki beceriler.
- ✓ TMV Öğretim programı, öğrencilerin kültürlerarası iletişimsel yeterliliklerini geliştirmelerine, yaşam boyu öğrenme ilkelerine dayalı öğrenen özerkliği kazanmalarına ve uluslararası hareketlilik için gerekli bireysel özelliklere sahip olmalarına yardımcı olmayı amaçlar.
- ✓ TFL Öğretim programı adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, estetik, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi insani değerleri içerir. Ayrıca toplumların ürettiği değerler de göz önünde bulundurulur. Böylece program, öğrenenlerin dil yeterliliklerini geliştirmenin yanı sıra evrensel ve yerel değerlere karşı duyarlı olmalarını amaçlar.

Kısaca, TYD Öğretim programının tasarlanmasında aşağıda belirtildiği gibi genel olarak anlamlı, sürükleyici ve tematik bir yaklaşım benimsenir:

- (1) Dinleme/takip etme ve okuma yoluyla Türkçe anlama becerilerini geliştirme,
- (2) Sözlü üretim, sözlü etkileşim ve yazma yoluyla Türkçe anlatım becerilerini geliştirme,
- (3) Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kurallara uygun, bilinçli, doğru ve özenli bir şekilde geliştirme,
- (4) Türkçeye ait sözsüz iletişim becerilerini kazanma ve iletişim süreçlerinde doğru kullanma,
- (5) Türkçenin söz varlığını zenginleştirme,
- (6) Etkileşim yoluyla kültürel duyarlılık ve kültürlerarası farkındalık kazanma,
- (7) Türk dili ve edebiyatının seçkin eserlerini tanıma,
- (8) Yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirme,
- (9) Disiplinlerarası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini kazanma/geliştirme,
- (10) Akademik ve özel amaçlı Türkçe dil yeterliklerini geliştirme.

Avrupa Konseyi tarafından takip edilen CEFR; 2018 yılında, 'Tamamlayıcı Cilt' olarak yeniden yayınlanmıştır. Bu üstmetinde, dilbilimsel, sosyodilbilimsel ve edimsel alanlar genişletilmiştir. Dil etkinlikleri, dil stratejileri, dil süreçleri, dil kullanım alanları ve iletişimsel görevler sınıflandırılmış ve birkaç yeni kavram eklenmiştir. Örneğin, hâlihazırda mevcut olan dil seviyelerine de ekler yapıldı (A1öncesi; A1+, A2+, B2+). Dil etkinlikleri, işaret dili, sesletim, çevrimiçi öğretim, edebiyat (serbest zaman etkinliği olarak okuma), çok kültürlülük ve çok dillilik eklenmiştir. Brian North ve Enrica Piccardo'nun (2016) Dil Politikası Programı projesi raporu, öğretim programı geliştirmede ilham kaynağı sağlamak amacıyla CEFR'nin temel işlevlerinden olan bu tanımlayıcıları açık bir şekilde detaylandırır. CEFR'ye göre, "dil eğitimi; eğitim hakkından ve diğer bireysel insan haklarından ve azınlıkların haklarından etkin bir şekilde yararlanılması için esastır". Buna ek olarak, 'dil yeterliliklerinin geliştirilmesi [a] sosyal içerik, [b] karşılıklı anlayış ve [c] mesleki gelişim için esastır'. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı aşağıdaki sorulara ışık tutmaktadır:

- 1- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin öğretim programı, CEFR'de belirlenen tanımlayıcılarla ne ölçüde örtüşmektedir?
- 2- TMV öğretim programında yer alan konuşma ve yazma becerilerine ilişkin kazanımlar, CEFR'de belirlenen tanımlayıcılarla ne ölçüde örtüşmektedir?

## 2. YÖNTEM

Bu betimsel çalışmada, TMV (2020) tarafından TYD öğretim programında yer alan B1 düzeyindeki üretimsel dil becerilerinin (Konuşma ve Yazma becerileri ve bunların alt kategorileri olan 'Sözlü Etkileşim', 'Sözlü Üretim' ve 'Yazılı Etkileşim', 'Yazılı Üretim') kazanımları CEFR (2018) tanımlayıcıları ile karşılaştırılmış, incelenmiş ve yorumlanmıştır. B1 seviyesinin seçilmesinin nedeni, öğrencinin 'bağımsız bir kullanıcı' olması, yazma ve temel becerilerin ötesinde üretken olmasıdır. Hem TMV hem de CEFR'deki kazanım ve tanımlayıcıların dikkate alınmasının nedeni, sırasıyla örtüşmeleri görmektir. Çalışmada kullanılan veri araçları iki belgeden oluşmaktadır: 1. Avrupa Konseyi tarafından 2018 yılında yayınlanan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme: Yeni Tanımlayıcılarla Tamamlayıcı Cilt (CEFR-CV) ve 2. Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından 2020 yılında yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretim Programı'dır. Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan TYD öğretim programı, Türkçeyi yurt içinde ve dünyada öğretmek üzere en son ve en yeni güncellenen resmi öğretim programı olarak seçilmiştir.

## 3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

TMV öğretim programları ile CEFR tanımlayıcılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesini kapsayan bu araştırmanın sonuçları, iki belge kıyaslandığında, TMV'nin kazanımlarının daha genişletilmiş, belirlenmiş ve ayrıntılı olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, CEFR tanımlayıcılarında birden fazla kazanımları birleştiren bağlaçlar ve girift cümleler virgül kullanımıyla tek bir tanımlayıcı ile sınırlı sayıda sunulurken TMV kazanımları altgrupları ayırarak birer yargı şeklinde ve nicel olarak çok sayıda verilmiştir. Bu nedenle CEFR sonuçları, TMV sonuçlarıyla uygulanabilir ve gerçekçi bir şekilde eşleştirilmiş, birden fazla TMV kazanımıyla eşleştirilebilir bir tanımlayıcıya dönüşmesi için bileşenler ayrılarak analiz edilmiştir. Bulgular, CEFR tarafından tanımlanan bir tanımlayıcının TMV tarafından çeşitli kazanımlar olarak görüldüğünü göstermektedir. Örneğin TMV, CEFR'de verilen bir tanımlayıcıyı yedi ayrı tanımlayıcı halinde daha ayrıntılı ve sınıflandırılmış bir stil benimseyebilmektedir. Bunlar, öğretmenlere ve TMV öğretim programının tüm kullanıcılarına (yerel öğretmen, materyal tasarımcı ve geliştirici, ölçme ve değerlendirmenin ilkelerinin belirlenmesi vb.) öğretim materyallerinin hedefli seçilmesi, hazırlanması ve hatta ayrıntılar ve sınıflandırmalar yoluyla öğrencilerin sonuçlarının değerlendirilmesi için daha belirgin bir fikir ve yön verir. Buna ek olarak, bulgular, aynı TMV sonucunun CEFR tanımlayıcısı ile birkaç kez eşleştirilebileceğini ve bunun da maddelerde sıklık artışına neden olabileceğini açıkça kanıtlamaktadır. Öte yandan, CEFR tarafından yapılan referanslar, tanımlayıcıları uyarlarken kullanıcıları özgür kılar, böylece

öğretmenler veya öğretim programı geliştirenler kendilerini yönlendirme ve referansları kendi koşullarına göre ayarlama fırsatına sahip olmaktadır.

Bir başka yeni bulgu, B1 Düzeyinde yer alan konuşma ve yazma becerilerinin bir dizi eşleşmeyen TMV sonucunun, bir üst düzeydeki diğer etkinliklerde veya CEFR'in strateji bölümünde tespit edilebileceğini ortaya koymaktadır. Bunun ötesinde, bulgularla ilgili olarak hem TMV hem de CEFR'in çeşitli tanımlayıcılarında kavramsal ve nitel olarak çok daha derin bulgulara da rastlanmıştır. Bazı durumlarda, TMV'nin 'deyimsel' kullanımı teşvik etmesi, CEFR'in ise 'daha az deyimsel' kullanımı teşvik etmesi nedeniyle sonuçların neredeyse birbirine zıt olarak kabul edilebileceği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırma, ayrı tanımlayıcıların CEFR'da önerildiği gibi öğretmenlerin herhangi bir yabancı dili öğretmelerine izin verdiğini kanıtlamaktadır. Ayrıca, alandaki çalışmaların da altını çizdiği gibi, sadece sosyal aktör olarak ifade edilen öğrenenler için değil, aynı zamanda dil öğretmenleri, yöneticiler ve kurumlar için de standartlaştırılmış bir müfredat ile istenen sonuçlara ulaşılabilecektir (Ardıç vd., 2022; Kaya ve Kardaş, 2019; Kaya ve Kardaş, 2020; Yüce ve Mirici, 2020). Ayrıca TMV'nin, kurumsallaşmanın yanı sıra materyal geliştirme ve sınıf içi uygulama için de kullanılması hedeflenen öğretim programını oluşturduğu gözlenmiştir. TMV'nin TYD öğretimi bağlamının, ihtiyaç ve gereksinimler ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Böylece yabancı dil öğretmenleri, materyal tasarımcıları ve sınav hazırlayanlar, öğretilen içeriği, becerileri ve değerleri tanımlayan zorunlu bir öğretim programına bağlı kalacaktır. Ders kitabı veya materyallerini de öğrencilerin kazanımlarını gerçekleştirmek için daha yakından takip edeceklerdir.

## ETHICAL APPROVAL

In this study, all rules stated to be followed within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” are followed and the approval is authorized by the Social Science Institute of Cukurova University, under the document, E-95704281-604.02.02-65603 dated on 29/03/2021. None of the actions specified under the title of “Actions Violating Scientific Research and Publication Ethics,” have not been carried out.

### **Ethics Committee Approval Information:**

Ethical committee = the Social Science Institute of Cukurova University

Data of ethical approval= 29.03.2021

The number of ethical approvals= E-95704281-604.02.02-65603

## CONTRIBUTION OF RESEARCHERS

The contribution rate of the 1st to the research is 40%, and 2nd and 3rd authors to the research is 30%.

Author 1: Research design, data analysis, reporting.

Author 2 and 3: Determination of the method, consultancy, critical comment.

## CONFLICT OF INTEREST

There is no conflict of interest between the authors or any institution in the study.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 2057–2080. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1334229>



### Linking School Principals' Transformational Leadership Practices and Teachers' Innovative Work Behaviors in a Centralized Educational System

Merkezi Bir Eğitim Sisteminde Okul Müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik Uygulamaları ile Öğretmenlerin Yenilikçi İş Davranışlarını İlişkilendirme

İsmail ÇİMEN<sup>1</sup>, Cüneyt BELENKUYU<sup>2</sup>, Mehmet AKSU<sup>3</sup>

Geliş Tarihi (Received): 28.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 01.12.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Abstract:** The primary objective of this research was to examine how transformational leadership practices employed by school principals in a centralized educational system influence teachers' innovative work behaviors. Our focus was on investigating the extent to which principals' leadership practices could predict and enhance teachers' innovative behaviors in Türkiye. Furthermore, we aimed to identify specific leadership practices that have a significant impact on promoting teachers' innovative behaviors. To achieve these goals, a correlational research design was adopted, and multiple regression analysis was conducted in prediction model. A total of 323 teachers participated in the study. Through our analysis, we discovered that certain transformational leadership practices exhibited by school principals had a noteworthy association with teachers' innovative work behavior. Specifically, inspiring a shared vision, challenging existing processes, and serving as role models were identified as crucial leadership behaviors in fostering innovation among teachers. On the other hand, while encouraging the heart and enabling others to act were found to be important, they were comparatively less influential in driving innovative behaviors among teachers. By considering the amount of variation explained in various regression models, we can confidently assert that principals possess the potential to significantly enhance teachers' innovative work behavior. These findings carry important implications for policy and practice in the realm of education, particularly within a centralized educational structure. It is essential to recognize and prioritize the cultivation of transformational leadership practices that promote innovation among teachers, as this can positively impact the overall effectiveness of the educational system.

**Keywords:** Transformational leadership; innovative work behavior; innovation; centralized educational system.

&

**Öz:** Bu araştırmanın temel amacı, merkezi bir eğitim sisteminde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarındaki rolünü açıklamaktır. Araştırmanın odak noktası, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının Türkiye'deki öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını ne ölçüde yordayabileceğini ortaya koymaktır. Ayrıca, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını teşvik etmede önemli bir etkisi olabilecek dönüşümcü liderlik uygulamalarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşmak için ilişkisel bir araştırma deseni benimsenmiş ve tahmin modelinde çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda toplam 323 öğretmen yer almıştır. Analizler sonucunda, okul müdürlerinin sergilediği belirli dönüşümcü liderlik uygulamalarının öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarıyla önemli bir ilişkisi olduğunu belirlenmiştir. Özellikle, ortak bir vizyon oluşturma, mevcut süreçlere meydan okuma ve rol model olma, öğretmenler arasında yenilikçilik konusunda önemli liderlik davranışları olarak belirlenmiştir. Öte yandan, kalbi cesaretlendirme ve diğerlerinin harekete geçmesini sağlama, önemli olmakla birlikte, öğretmenler arasında yenilikçi davranışları teşvik etmede nispeten daha az etkili bulunmuştur. Farklı regresyon modellerinde açıklanan varyans oranlarını dikkate alarak, okul müdürlerinin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını önemli ölçüde geliştirme potansiyeline sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgular, özellikle merkezi bir eğitim yapısı içinde eğitim politikası ve uygulaması için önemli sonuçlar taşımaktadır. Öğretmenler arasında yeniliği teşvik eden dönüşümcü liderlik uygulamalarının tanınması, geliştirilmesi, ve önceliklendirilmesi eğitim sisteminin genel etkinliğine olumlu bir etki yapması açısından önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Dönüşümcü liderlik, yenilikçi iş davranışı, yenilik, merkezi eğitim sistemi.

**Atıf/Cite as:** Çimen, İ., Belenkyu, C. & Aksu, M. (2023). Linking School Principals' Transformational Leadership Practices and Teachers' Innovative Work Behaviors in a Centralized Educational System. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 23(4), 2057-2080. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1334229](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1334229)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethik:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1\*</sup> Başlıca Yazar (Corresponding author), Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üye. İsmail Çimen, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [ismailcimen@uludag.edu.tr](mailto:ismailcimen@uludag.edu.tr), ORCID: 0000-0001-9160-2856

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr. Cüneyt Belenkuyu, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [cuneytbelenkuyu@sdu.edu.tr](mailto:cuneytbelenkuyu@sdu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-4861-5747

<sup>3</sup> Dr. Mehmet Aksu, Milli Eğitim Bakanlığı, [maksu63@yahoo.com](mailto:maksu63@yahoo.com), ORCID: 0009-0005-9056-3492



## 1. INTRODUCTION

Possessing knowledge alone is no longer sufficient to achieve success in organizations. Instead, the ability to process knowledge in diverse ways has become increasingly critical. As a result, organizations that develop innovative capacity gain a competitive advantage in their related fields. Those that can apply knowledge in innovative ways tend to achieve more success in their respective domains. However, organizations cannot build innovative capacity independently. When we view organizations as social systems (Parsons, 2017), the primary factor determining their ability to adopt innovative practices is their human resources. In the context of educational organizations, human resources predominantly include teachers and principals, whose level of understanding and expertise in innovation is reflected in the fundamental processes of the school.

Thurlings et al. (2015) summarize why teachers' and principals' innovative capacity is critical for students and society, referring to three main reasons: (i) innovative behavior is vital for adapting to and accommodating the latest changes and demands of education and society; (ii) updating core technological aspects of teaching and learning requires innovative thinking from teachers and principals; (iii) schools serve as a model and guide for innovation in society to gain a competitive edge. These reasons highlight the significance of innovative behavior in educational organizations for students, schools, and society as a whole. Therefore, innovative behavior is considered a crucial component of teaching (Thurlings et al., 2015), and it is essential to understand how to develop it (Wu et al., 2022) to ensure that educational systems keep pace with current developments (Zainal & Matore, 2019).

Several studies across different fields have shown that leaders have a significant impact on the development of employees' innovative capacity (Afsar et al., 2014; Jung et al., 2003; Suhana et al., 2019; Yidong and Xinxin, 2013). Similarly, scholars in the field of educational sciences have explored the relationship between different leadership styles of principals and the innovative behavior of teachers (e.g., Gkorezis, 2016; Sagnak, 2012; Zainal and Matore, 2019; Zhu et al., 2019). However, research on the specific role of school leaders in promoting the capacity for innovation is limited and remains a critical area for investigation. Moreover, the main insights about how school leaders can evoke teachers' innovative capacity come from western countries whose educational system is mostly decentralized and provide school principals a considerable amount of autonomy while managing human resources. There is limited research on how school leadership can affect teachers' innovative capacities especially in the context of transformational leadership in centralized and hierarchical education systems like Türkiye. As indicated by OECD (2020) results, nearly % 73 of decisions about education are mainly taken by central government in the country. Moreover, principals have only a limited role in decision making, as their role remains just applying what is demanded by central structure.

The unique structure of educational organizations may hinder the emergence of innovative behaviors, particularly in schools that face centralized demands. In such settings, leaders are viewed as civil servants who function as line managers within a highly centralized national education system (Hallinger & Lee, 2014). Moreover, centralized education systems discourage principals from developing specific objectives for their schools by limiting their control over school operations (Gümüş et al., 2021). Therefore, the relationship between the transformation leadership and innovative work behaviours needs to be re-evaluated in the context of centralized systems.

### 1.1. Innovative Work Behavior

Innovation is defined as the act of modifying products or services and leveraging them in various ways to increase their value (Wu & Lin, 2018). It involves creating, inventing, and seizing opportunities that are vital for the survival, success, growth, and advancement of better civilizations (Zainal & Matore, 2019). Although some previous research has used innovation and creativity interchangeably, innovation comprises both generating and implementing ideas, while creativity is mainly associated with generating

novel ideas. Innovation involves creativity, as argued by Suhana et al. (2019), and therefore, innovative work behavior (IWB) requires both creativity and employees' ability to implement novel ideas in the context of innovation.

The meaning of IWB involves an employee's ability to find, apply, and support new concepts (Janssen, 2004; Scott & Bruce, 1994), which can be executed to advance individual and organizational performance (Baer, 2012; De Jong & Den Hartog, 2007). This intricate and multi-dimensional concept encompasses a wide variety of employee behaviors that contribute to the organization's ability to innovate (De Jong & Den Hartog, 2007; Devloo et al., 2015). Although most studies on IWB consider three dimensions, such as idea generation, promotion, and implementation (Janssen, 2000; Yang et al., 2016), the current study follows De Jong & Den Hartog (2010) in defining IWB as a four-dimensional structure that incorporates idea exploration as the first step towards innovation.

According to De Jong & Den Hartog (2010), the innovation process begins with exploring new ideas, involving seeking ways to improve existing products, services, or processes through fresh perspectives. Idea generation, the second step, involves producing valuable and innovative ideas by combining and restructuring existing concepts to address problems or enhance performance. This process is recognized as the hallmark of innovative behavior, distinct from other activities in an organization (Messmann et al., 2010) and serves as a trigger for progress. Once ideas are generated, the next step is idea promotion, encompassing seeking support, circulating, and building coalitions to implement new ideas. Finally, the generated and promoted ideas need to be implemented to become an innovation. The last step, idea implementation, involves result-oriented behaviors that require significant effort to test, modify, and put the new idea into practice (De Jong & Den Hartog, 2010).

In the context of educational organizations, innovation is accepted as a way of making positive changes and providing continuous development of schools (Chen, 2010; Rashid & Halim, 2014). It includes essential modifications and improvements for both classroom and school-level environments. Defining new goals, developing new methods and processes, working collaboratively between teaching staff, cooperating with other schools and different stakeholders in a novel and result-oriented way are all parts of innovation in educational organizations (Messmann et al., 2010). In terms of innovative work behaviors in schools, teachers may be labeled as the 'leading actors' of a novel scenario. Teachers' capability to learn and apply new pedagogical approaches, make functional instructional changes, and develop new teaching practices helps both students and schools solve challenging problems and improve organizational outputs (Messmann & Mulder, 2014; Wang et al., 2010).

When applying De Jong and Den Hartog's (2010) framework of Innovative Work Behaviors (IWB) to educational organizations, the idea exploration stage requires teaching staff to step outside their comfort zone and engage in critical thinking about school processes that need to be changed or improved to provide better learning opportunities for students. Careful observation and examination are crucial for teachers, as they may identify issues to explore new ideas by observing their teaching practices, students, parents, management, and other school-based processes. They can then search for new ways to enhance what is missing or inadequate in the observed areas. In the promotion stage, teachers can collaborate with other teachers, principals, parents, or other stakeholders to promote their ideas, leveraging the diverse school communities composed of individuals, groups, institutions, and businesses in the school's vicinity. In the idea implementation stage, teachers can leverage new technologies, methods, collaboration, and cooperation tactics developed in the previous stages to provide students with better learning opportunities.

## 1.2. Transformational Leadership

Research on transformational leadership provides evidence that this leadership style significantly influences the effectiveness of educational organizations (Tengi et al., 2017). Studies have shown that leaders who exhibit transformational leadership behaviors in their organizations have a positive impact on employee attitudes and behaviors, such as job satisfaction (Kouni et al., 2018), commitment (Batool, 2013; Kıyat & Geyik, 2019), job performance (Çalışkan, 2018; Jyoti & Bhau, 2015), innovation (Al-husseini et al., 2021; Mokhber et al., 2015), and organizational climate (Ayık & Diş, 2015).

As the first scholar to conceptualize transformational leadership, Burns (1978, p. 20) qualified transformational leadership as a style that "occurs when one or more persons engage with others in such a way that leaders and followers raise one another to higher levels of motivation and morality." In this way, a change occurs in the commitment level with an increase in the capacity to mutually achieve a common purpose (Stewart, 2006). Since Burns, the literature on the constituents of transformational leadership has evolved with refinements in both the conceptualization and measurement of transformational leadership (Long et al., 2014).

Several notable models of transformational leadership have been proposed. Among them, the model of Bass (1985) has influenced leadership literature more than any of the others (Yukl & Gardner, 2019). The Bass transformational leadership theory is composed of four basic leadership components: idealized influence (the leader sets himself/herself as a role model with which the followers identify by having a clear vision and a sense of purpose), inspirational motivation (providing a vision which stimulates the energy to accomplish high standards of performance envisioned in a valued future by the leader), intellectual stimulation (stimulating the followers to foster their creativity and innovation by questioning assumptions and looking at old problems in new ways), and individual consideration (diagnosing the developmental needs of followers like a coach or mentor by treating each follower individually) (Bass & Riggio, 2006; Bass, 1999; Bass & Avolio, 1990; Bass, 1990). However, the five leadership practices framework, which is consistent with transformational leadership models (Posner, 2016) and is more comprehensively applied by practitioners in leadership development programs than empirical research (Bass & Riggio, 2006), has also been acknowledged by many researchers as a true exemplar of highly effective leadership practices (Taylor, 2002). In this study, we focused more on the collections of practices and behaviors of principals as leaders in educational organizations rather than the position itself. We based the operationalization of transformational leadership on the conceptualization of Kouzes and Posner's leadership practices model, which "suggests that leadership is not about personality, situation, or position, but a collection of behaviors and actions" (Konuk & Posner, 2021, p. 81). From Kouzes and Posner's (2012, pp. 16-24) perspective, five leadership practices are considered crucial in creating effective leadership behavior, as follows:

**Model the way:** Leaders clarify values by finding his/her voice and being clear about the guiding principles. Then, as a part of a team, leaders also affirm the group's shared values. However, since it does not make sense for these values to be just words, leaders set the example by aligning actions with shared values.

**Inspire a shared vision:** By imagining exciting and ennobling possibilities, leaders envision the future which fulfills the common good. To be able to enlist the followers in a mutual vision, leaders appeal to shared aspirations. If the leader shows his/her enthusiasm and excitement for the future, he/she can ignite the passion in followers.

**Challenge the process:** Leaders look for innovation as pioneers, eager to stride into the unknown. Because innovation and change require experimenting and taking risks, leaders proceed whatever it takes, achieve small wins and see mistakes as opportunities to learn from experience. Leaders also know that listening more than telling brings innovation.

**Enable others to act:** Leaders foster collaboration by building mutual trust and becoming actively involved with others. Leaders help others to realize their talent and strength and feel capable and powerful.

Followers who increase self-determination and develop competence give it their all and exceed their expectations.

Encourage the heart: Leaders recognize the contributions of people and appreciate their efforts. Leaders also create a cultural atmosphere that emphasizes celebrating the values and accomplishments by creating a community spirit.

### **1.3. Innovative Work Behavior and Transformational Leadership**

Leadership is found to be a significant determiner for employees' capability to produce innovation in organizations (Amankwaa et al., 2021; Khan et al., 2020; Khaola & Coldwell, 2019; Wu & Lin, 2018; Zhong et al., 2022) and is one of the most studied subjects in IWB literature of different fields. Among the leadership styles, transformational leadership was studied in a considerable amount of research linking leadership and IWB. The reason may be that how followers perceive their leaders' transformational leadership ability and competence is closely related to their outcomes (Braun et al., 2013; Khan et al., 2020).

In line with other organizational behavior studies, there is extensive research on leadership with a particular focus on the IWB of teachers in education literature. For example, in their systematic review, both Zainal and Matore (2019) and Thurling et al. (2015) found that leadership was one of the most crucial focuses of IWB studies. In this sense, there are studies revealing the role of different types of leadership in the innovative work behavior of teachers, such as servant leadership (Jan et al., 2021), empowering leadership (Gkorezis, 2016; Sagnak, 2012; Zhu et al., 2019) or ethical leadership (Zahra et al., 2017), as well as transformational leadership (Abbas et al., 2012; Bednall et al., 2018; Rashid & Halim, 2014; Vermeulen et al., 2020; Zainal & Matore, 2021).

Transformational leadership is considered one of the main booster of teachers' innovative practices (Kılınc et al., 2022). According to Messman et al. (2010), innovative work behavior can be enhanced by supporting others in generating new ideas for their work. School principals are regarded as a supportive mechanism in the relationship between transformational leadership and teachers' IWB, as they guide teachers, establish new visions and goals, reframe and solve problems, suggest new solutions, and communicate expectations (Basadur, 2004; Rashid & Halim, 2014). Transformational leadership demands that principals idealize desired behavior by sharing a vision and motivating teachers to act, inspire and encourage them by setting an example, clarify the path to new practices, instill confidence in teachers, and empower them in the context of IWB (Abbas et al., 2012). Principals are expected to demonstrate a combination of these leadership practices to have a positive impact on teachers' IWB (Bednall et al., 2018).

### **1.4. Aim of the study**

The objective of this study is to explore how school principals' leadership practices can predict teachers' innovative behaviors in Türkiye, with a focus on transformational leadership, and to identify effective leadership practices that can boost teachers' innovative behaviors. We sought answers to the following questions:

- 1- According to teachers' views, what is the level of teachers' innovative work behavior and principals' transformational leadership practices?
- 2- What is the level of relationship between teachers' innovative work behaviors and principals' transformational leadership practices?
- 3- How can principals' transformational leadership practices predict teachers' innovative work behaviours?

- 4- Which dimensions of principals' transformational leadership practices are most effective in predicting teachers' innovative work behaviors?

### 1.5. The importance of the study

The findings of the present study hold significance on multiple fronts. Firstly, our research endeavors to shed light on how school principals can foster innovative work behaviors within a centralized educational system, thereby providing fresh perspectives for scholarly discourse. It is important to acknowledge that in decentralized systems, school principals may have greater autonomy, potentially resulting in a stronger correlation between transformational leadership and innovative work behaviors. Nevertheless, our understanding of whether this relationship holds true in centralized systems remains limited. Thus, our findings will contribute to the ongoing discussions regarding the outcomes of transformational leadership and the factors that influence innovative work behaviors. Moreover, our study will unveil the specific leadership practices that hold promise in augmenting innovative work behaviors, thereby offering valuable insights for practical implementations. By identifying these practices, we aim to facilitate the development of strategies that effectively promote innovation among teachers. This will not only enhance the overall quality of education within centralized systems but also expand the repertoire of leadership approaches that can be adopted in diverse educational settings..

## 2. METHOD

### 2.1. Research design

To understand the role of transformational leadership behaviors of principals in teachers' innovative work behavior, we employed the prediction research method of correlational designs which aims to "provide a more accurate estimation of prediction" (McMillan & Schumacher, 2006, p.224).

### 2.2. Sampling Strategy

The study sample comprises 326 teachers working in Bilecik. According to the Bilecik Provincial Directorate of National Education, there are 2000 teachers working in schools in Bilecik. A minimum sample size of 322 teachers is considered sufficient for the population with a 95 percent confidence level and a 5 percent confidence interval (Cohen et al., 2018). We used a convenience sampling strategy to reach the minimum sample size because, as a non-probability sampling strategy, convenience sampling is less complicated to set up, less expensive, and adequate without a generalization effort (Cohen et al., 2018). Table 1 provides details of the participants' demographic characteristics.



**Table 1.**  
*Demographic Characteristics of the Participants*

Variable	n	%
<b>Gender</b>		
Female	175	53.7
Male	151	46.3
<b>Highest educational level</b>		
Undergraduate degree	284	87.1
Graduate degree	42	12.9
<b>School Type</b>		
Preschool	6	1.8
Primary school	39	12.0
Secondary school	209	64.1
High school	72	22.1
<b>Professional seniority</b>		
1 year	14	4.3
2-5 years	63	19.3
6-10 years	77	23.6
10-20 years	129	39.6
20+ years	43	13.2

### 2.3. Data Collection Tools

To measure teachers' views on principals' transformational leadership behaviors and their innovative work behaviors in schools, we used Leadership Practices Inventory (LPI) and the Innovative Work Behavior Scale (IWB).

#### 2.3.1. Leadership practices inventory (LPI)

Leadership practices inventory (LPI) was developed by Kouzes & Posner (2003) and adopted to Turkish by Yavuz (2010). The inventory, made up of 30 items in a 5-point Likert structure, consists of five sub-dimensions as "model the way", "inspiring a shared vision", "challenging the process", "encouraging the heart", and "enabling others to act". In addition to acceptable fit values presented in Table 2, the internal consistency coefficients of the factors were acceptable: 0,87 for model the way, 0,93 for inspiring a shared vision, 0,90 for challenging the process, 0,93 for encouraging the heart, and 0,93 for enabling others to act. The internal consistency coefficient of the whole inventory was 0,98. These coefficients are between the suggested range that is higher than 0,60 is quite reliable (Özdamar, 2004). In the literature, there is a trend towards using Bass's Multifactor Leadership Questionnaire for measuring transformational leadership. However, in this study, the Leadership Practices Inventory (LPI), another scale with established validity and reliability in the literature (Konuk & Posner, 2021; Fields & Herold, 1997; Posner, 2016), was employed to assess transformational leadership. This choice was made because the study focused on the direct leadership behaviors and actions, as well as the role of these leadership behaviors in fostering innovative work behaviors, rather than considering the positions of school administrators within the organization, their individual characteristics, or organizational circumstances in terms of transformational leadership.

### 2.3.2. Innovative work behavior scale (IWB)

Innovative work behavior scale (IWB) was developed by de Jong & den Hartog (2010) and adopted to Turkish culture by Çimen & Yücel (2017). The scale was developed in a 5-point Likert form. Factors of the scale involved three items for "idea generation", two items for "idea exploration", two items for "idea championing", and three items for "idea implementation". The factor structure of the scale was confirmed with confirmatory factor analysis summarized in Table 2. While the internal consistency coefficient of the whole inventory was 0.92, the internal consistency coefficients of the factors were 0.64 for idea exploration, 0.82 for idea generation, 0.79 for idea championing, and 0.84 for idea implementation. These coefficients are between the suggested range that is higher than 0.60 is quite reliable (Özdamar, 2004).

**Table 2.**  
*Evaluation of the Confirmatory Factor Analyses*

Fit criteria	IWB	LPS	Cut point for acceptance	Reference
$\chi^2/d$	2.83	2.53	<3	Bollen (1989)
RMSEA	0.075	0.069	$\leq 0.08$	Hooper, Coughlan and Mullen (2008)
SRMR	0.033	0.036	$\leq 0.08$	Hu and Bentler (1999)
NNFI	0.98	0.99	$\geq 0.95$	Hu and Bentler (1999)
CFI	0.99	0.99	$\geq 0.95$	Sümer (2000)
GFI	0.95	0.83	0 (no fit) to 1 (perfect fit)	Schumacker and Lomax (1996)
AGFI	0.91	0.80	0 (no fit) to 1 (perfect fit)	Schumacker and Lomax (1996)

### 2.4. Data Analysis Procedure

To examine the effect of principals' transformational leadership behaviors on teachers' innovative work behaviors in schools, we employed standard multiple regression analysis. We set up regression models, with each sub-dimension of the leadership practices scale serving as an independent variable and each sub-dimension of the IWB scale as a dependent variable. Before conducting multiple regression analysis, we performed a preliminary analysis of the raw data to ensure that our data met the assumptions of multiple regression analysis. Our sample size was adequate for testing multiple regression. We used univariate and multivariate outlier screening procedures to identify and handle outliers. For univariate outliers, we used z-scores, accepting cases with standardized scores greater than 3.29 as potential outliers (Tabacknick & Fidell, 2013). To detect multivariate outliers, we examined Mahalanobis distance values and accepted cases with values greater than 18.47 (Pearson & Hartley, 1966) as critical values for four independent variables as potential outliers. Three rows of data were excluded from the analysis following outlier screening procedures. We also checked the distribution of the data to ensure normality. The skewness and kurtosis values were within acceptable limits of +2 and -2 (George & Mallery, 2010). To evaluate the assumptions of normality, linearity, homoscedasticity, and independence of residuals, we respectively examined the Normal P-P Plot, the scatterplot, and the Durbin-Watson value. The Normal P-P Plot showed no major deviations from normality, with points lying on a straight diagonal line. The overall shape of the scatterplot was rectangular, indicating the linearity and homoscedasticity of residuals. The Durbin-Watson values in our study were within acceptable limits of 1-3 (Field, 2005). To assess multicollinearity and singularity, we used Tolerance and VIF values and Condition Indexes. Collinearity diagnostics of the study indicate no tolerance value less than 0.10 and VIF value more than 10 (Pallant, 2020), indicating no multicollinearity.

### 2.5. Ethics approval

In this study, all the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Guidelines" were strictly followed. None of the actions specified under the section titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the guidelines were carried out.

### Ethics Committee Approval Information:

Ethical committee: Bursa Uludağ University, Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee

Data of ethical approval: February 25, 2022

The number of ethical approval: 62

### 3. FINDINGS

In this section, the descriptive findings, correlations of the variables and regression models were presented respectively. Table 3 presents minimum and maximum values, means, standard deviations among the variables.

**Table 3.**

*Descriptive Findings for the Scales*

	Min.	Max.	Mean		Std. Deviation
			Statistic	Std. Error	Statistic
<b>Innovative Work Behavior</b>	10.00	50.00	3.60	0.037	0.667
<b>Idea Exploration</b>	2.00	10.00	3.57	0.044	0.775
<b>Idea Generation</b>	3.00	15.00	3.60	0.041	0.733
<b>Idea Championing</b>	2.00	10.00	3.54	0.046	0.825
<b>Idea Implementation</b>	3.00	15.00	3.64	0.042	0.763
<b>Transformational Leadership</b>	32.00	148.00	3.61	0.045	0.811
<b>Model The Way</b>	3.00	15.00	3.64	0.048	0.857
<b>Inspiring A Shared Vision</b>	10.00	45.00	3.60	0.045	0.801
<b>Challenging The Process</b>	5.00	25.00	3.52	0.049	0.874
<b>Encouraging The Heart</b>	7.00	35.00	3.69	0.049	0.880
<b>Enabling Others to Act</b>	6.00	30.00	3.64	0.052	0.940

Descriptive findings show that the mean of teachers' innovative work behavior was 3.60, and principals' transformational behavior was 3.61, both of which can be labelled as moderate. The highest value for the IWB was idea implementation, and the least value was idea championing. Encouraging the heart was highest for transformational leadership, while challenging the process is the least.

**Table 4.**  
*Correlation Matrix of Variables*

	A	A1	A2	A3	A4	B	B1	B2	B3	B4	B5
<b>A-IWB</b>	1										
<b>A1-Idea Exploration</b>	.76 5**	1									
<b>A2-Idea Generation</b>	.89 4**	.59 1**	1								
<b>A3-Idea Championing</b>	.86 3**	.54 4**	.69 4**	1							
<b>A4- Idea Implementation</b>	.91 4**	.59 3**	.74 5**	.76 0**	1						
<b>B-TL</b>	.55 1**	.46 2**	.46 1**	.51 0**	.48 3**	1					
<b>B1-Model the Way</b>	.51 2**	.43 7**	.44 9**	.42 4**	.45 9**	.87 7**	1				
<b>B2-Inspiring A Shared Vision</b>	.55 6**	.45 0**	.48 1**	.51 3**	.48 2**	.96 0**	.84 8**	1			
<b>B3-Challenging the Process</b>	.52 8**	.45 0**	.41 6**	.50 5**	.47 2**	.92 1**	.75 5**	.85 2**	1		
<b>B4-Encouraging the Heart</b>	.49 8**	.44 1**	.39 9**	.47 0**	.43 0**	.95 3**	.79 2**	.88 1**	.86 9**	1	
<b>B5-Enabling Others to Act</b>	.48 2**	.38 9**	.41 3**	.44 9**	.42 2**	.93 3**	.79 6**	.85 4**	.81 6**	.86 1**	1

\*\*Correlations are significant at 0.01 level

Table 4 presents the correlations among the variables and their sub-dimensions. As expected, transformational leadership is significantly correlated with innovative work behavior of teachers ( $r=.551$ ,  $p<0.01$ ) and its subdimensions – idea exploration ( $r=.462$ ,  $p<0.01$ ), idea generation ( $r=.461$ ,  $p<0.01$ ), idea championing ( $r=.510$ ,  $p<0.01$ ) and idea implementation ( $r=.483$ ,  $p<0.01$ ). Transformational leadership's subdimensions also significantly correlated with innovative work behavior – model the way ( $r=.512$ ,  $p<0.01$ ), inspiring a shared vision ( $r=.556$ ,  $p<0.01$ ), challenging the process ( $r=.528$ ,  $p<0.01$ ), encouraging the heart ( $r=.498$ ,  $p<0.01$ ) and enabling others to act ( $r=.482$ ,  $p<0.01$ ).

**Table 5.**  
*Multiple Regression Matrix*

	Variable	B	S.E.	$\beta$	t	P	Tol.	VIF
<b>Model A</b>	Intercept	18.714	1.447		12.929	.000		
	Model the way	.384	.234	.148	1.636	.103	.260	3.841
	Inspiring a shared vision	.326	.113	.352	2.874	.004	.141	7.068
	Challenging the process	.368	.155	.241	2.377	.018	.207	4.835
	Encouraging the heart	-.102	.128	-.094	-.797	.426	.152	6.591
	Enabling others to act	-.061	.121	-.052	-.506	.613	.204	4.899
		R= 0.572 R <sup>2</sup> =0.327	F=30.777 P=0.00				Durbin-Watson 1.843	
<b>Model B</b>	Intercept	3.766	.359		10.482	.000		
	Model the way	.117	.058	.193	2.003	.046	.260	3.841
	Inspiring a shared vision	.027	.028	.127	.971	.332	.141	7.068
	Challenging the process	.078	.038	.220	2.037	.042	.207	4.835
	Encouraging the heart	.030	.032	.118	.933	.352	.152	6.591
	Enabling others to act	-.043	.030	-.155	-1.422	.156	.204	4.899
		R= 0.482 R <sup>2</sup> =0.233	F=19.219 P=0.00				Durbin-Watson 1.924	
<b>Model C</b>	Intercept	5.956	.506		11.764	.000		
	Model the way	.142	.082	.166	1.737	.083	.260	3.841
	Inspiring a shared vision	.131	.040	.429	3.306	.001	.141	7.068
	Challenging the process	.041	.054	.082	.763	.446	.207	4.835
	Encouraging the heart	-.069	.045	-.193	-1.540	.124	.152	6.591
	Enabling others to act	.005	.042	.013	.119	.905	.204	4.899
		R= 0.494 R <sup>2</sup> =0.244	F=20.425 P=0.00				Durbin-Watson 1.935	
<b>Model D</b>	Intercept	3.253	.369		8.815	.000		
	Model the way	-.038	.060	-.060	-.641	.522	.260	3.841
	Inspiring a shared vision	.087	.029	.381	3.014	.003	.141	7.068
	Challenging the process	.105	.039	.277	2.651	.008	.207	4.835
	Encouraging the heart	-.013	.033	-.047	-.386	.700	.152	6.591
	Enabling others to act	-.004	.031	-.015	-.139	.889	.204	4.899
		R= 0.531 R <sup>2</sup> =0.282	F= 24.857 P=0.00				Durbin-Watson 1.943	
<b>Model E</b>	Intercept	5.738	.522		10.995	.000		
	Model the way	.163	.085	.183	1.925	.055	.260	3.841
	Inspiring a shared vision	.080	.041	.253	1.963	.050	.141	7.068
	Challenging the process	.144	.056	.274	2.575	.010	.207	4.835
	Encouraging the heart	-.050	.046	-.135	-1.084	.279	.152	6.591
	Enabling others to act	-.019	.044	-.047	-.441	.660	.204	4.899
		R= 0.507 R <sup>2</sup> =0.257	F= 21.948 P=0.00				Durbin-Watson 1.909	



Table 5 displays the regression models for all of the five transformational leadership factors as independent variables (IVs) and each factors of IWB as dependent variables (DVs). We employed standard multiple regression approach for each model. The unstandardized regression coefficients (B) and intercept, the standardized regression coefficients ( $\beta$ ), R and R<sup>2</sup> were presented.

The results of standard multiple regression analysis in Model A indicated the linear combination of the dimensions of TL predicted IWB total [F(5,317)=30.777, p<.001]. The multiple correlation coefficient of 0.572 explained that approximately 33 percent of the variance in IWB can be accounted for by the linear combination of the five factors of TL. The results of Model A also indicates that the dimensions of inspiring a shared vision and challenging the process most significantly contributed to the prediction of the criterion variable while the other three dimensions were not significant in predicting IWB.

The results of standard multiple regression analysis in Model B indicated the linear combination of the dimensions of TL predicted idea exploration dimension of IWB [F(5,317)= 19.219, p<.001]. The multiple correlation coefficient of 0.482 explained that approximately 24 percent of the variance in idea exploration dimension of IWB can be accounted for by the linear combination of the five factors of TL. The results of Model B also indicates that the dimensions of model the way and challenging the process most significantly contributed to the prediction of the criterion variable while the other three dimensions were not significant in predicting IWB's idea exploration dimension.

The results of standard multiple regression analysis in Model C indicated the linear combination of the dimensions of TL predicted idea generation dimension of IWB [F(5,317)= 20.425, p<.001]. The multiple correlation coefficient of 0.494 explained that approximately 25 percent of the variance in idea generation dimension of IWB can be accounted for by the linear combination of the five factors of TL. The results of Model C also indicates that the dimension of inspiring a shared vision most significantly contributed to the prediction of the criterion variable while the other four dimensions were not significant in predicting IWB's idea generation dimension.

The results of standard multiple regression analysis in Model D indicated the linear combination of the dimensions of TL predicted idea championing dimension of IWB [F(5,317)= 24.857, p<.001]. The multiple correlation coefficient of 0.531 explained that approximately 29 percent of the variance in idea championing dimension of IWB can be accounted for by the linear combination of the five factors of TL. The results of Model D also indicates that the dimensions of inspiring a shared vision and challenging the process most significantly contributed to the prediction of the criterion variable while the other three dimensions were not significant in predicting IWB's championing dimension.

The results of standard multiple regression analysis in Model E indicated the linear combination of the dimensions of TL predicted idea implementation dimension of IWB [F(5,317)= 21.948, p<.001]. The multiple correlation coefficient of 0.507 explained that approximately 26 percent of the variance in idea implementation dimension of IWB can be accounted for by the linear combination of the five factors of TL. The results of Model D also indicates that the dimensions of inspiring a shared vision and challenging the process most significantly contributed to the prediction of the criterion variable while the other three dimensions were not significant in predicting IWB's idea implementation dimension.

#### 4. DISCUSSION AND CONCLUSION

The present research aims to contribute to the growing international literature on the influence of leadership practices on teachers' work behavior (Hidayat & Patras, 2022; Khaola & Oni, 2020; Sudibjo & Prameswari, 2021; Zhang et al., 2021). It provides evidence from a study conducted with 326 teachers in Turkey, where school principals function as civil servants and operate as line managers under the pressure of centralized demands. Specifically, this study seeks to build an understanding of how transformational leadership practices predict teachers' innovative work behaviors in a centralized educational system using multiple regression analysis. According to the results, the practices of leaders' transformational leadership

associated with innovative work behaviour were inspiring a shared vision, challenging process, and modelling the way, while encouraging the heart and enabling the others to act were found to be less essential. The findings suggest that principals can play an important role in enhancing teachers' innovative work behavior, as previously discussed in studies by different scholars such as Khaola & Oni (2020), Thurlings et al. (2015), and Zainal & Matore (2019).

We initially investigated the association between principals' transformational leadership practices and teachers' innovative work behavior. The findings provide compelling evidence of a significant relationship between these two constructs. This suggests that teachers are more inclined to display innovative work behaviors when their school principals actively practice transformational leadership behaviors in their managerial roles. Similar findings have been reported in studies conducted in both decentralized and centralized education systems (Abbas et al., 2012; Kılınç et al., 2022; Zainal & Matore, 2021). Consequently, it is reasonable to assert that transformational leadership is an essential attribute that contributes to a school's innovation culture, even in a centralized education system.

We also proposed that the dimensions of transformational leadership behaviors of principals have predicted the dimensions of innovative work behaviors of teachers differently. The results revealed that inspiring a shared vision and challenging the process are two dimensions of principals' transformational leadership behaviors that predict teachers' general innovative work behaviors with a variance rate of 33%, a value that is adequate to assign considerable attention in social sciences (Delen, 2014). This result points to the salience of a principal who can ignite passion in followers by envisioning a future based on shared aspirations. This finding also reveals that in educational institutions where uncertainties are frequently encountered, the probability of the emergence of innovative behaviors increases when the employees' expectations about the future are cleared from uncertainty with the vision-determining behaviors of the leader. This finding aligns with a study by Wu and Lin (2018), which demonstrated that a leader who clarifies values, guides subordinates, and sets an example through their actions can create conditions that facilitate others' innovative behaviors.

By examining various aspects of innovative work behavior independently, this study has identified significant evidence supporting the role of different dimensions of principals' transformational leadership behaviors in influencing teachers' innovative work behaviors. Specifically, principals' ability to challenge the process is crucial for fostering idea exploration, championing, and implementation. On the other hand, inspiring a shared vision becomes essential for idea generation, championing, and implementation. Meanwhile, modeling the way is found to contribute primarily to idea exploration, while encouraging the heart and enabling others to act do not predict any aspects of teachers' innovative work behavior. Based on these findings, it would be reasonable to assert that challenging the process and inspiring a shared vision are two relatively significant leadership behaviors that enhance teachers' innovative work behavior.

Challenging the process" emerged as the most influential variable in three out of five models, based on weighted Beta values, following Pallant's (2016) suggestion. This dimension requires leaders to embrace the uncharted and be risk-oriented (Kouzes & Posner, 2012), which has been linked to the innovative capacity of organizations in other studies (Brown & Osborne, 2016; Richard et al., 2017). Cotton (2003) notes that principals need to strategically embrace calculated risks for their schools, fostering an environment that empowers educators to adopt innovation and experimentation within their classrooms. Considering the context of a centralized education system, principals may face numerous challenges while attempting to establish an innovative work culture. Such systems demand control over various aspects of schools, including curriculum, teaching methods, technology, staff selection, and finance (Oplatka, 2004). Therefore,

"challenging the process" becomes even more vital in enhancing teachers' innovative work behavior within centralized systems.

"Inspiring a shared vision" encompasses behaviors such as imagining exciting and ennobling possibilities, envisioning the future, enlisting followers in a mutual vision, and appealing to shared aspirations (Kouzes & Posner, 2012). It emerged as another important variable for teachers' innovative work behavior in our study, particularly playing a significant role in idea generation. De Jong and Den Hartog (2007) propose two reasons why inspiring a shared vision is crucial for idea generation, which involves teachers' ability to produce novel and valuable ideas. Firstly, the vision serves as a framework that guides which ideas would be appreciated and valued within the organization. Secondly, if a generated idea aligns with the shared vision, championing that idea becomes easier as other members are more likely to accept it. Similarly, Melnyk and Davidson (2009) emphasize the vital role of inspiring a shared vision in fostering innovative cultures among employers. Doing so provides an opportunity to adopt quantifiable objectives and measurable outcomes for innovation.

Enable others to act and encourage the heart were two non-predictive variables in the present study. Therefore, we can conclude that these leadership behaviours have limited role in enhancing teachers' innovative work behaviour. However, there is evidence to assert that leaders' way of supporting and appreciating followers contribute to innovative work behaviours (De Jong & Den Hartog, 2007). Leader-oriented behaviours to build trust and strengthen the community appeared to be positively related to innovation culture of an organization (Denti & Hemlin, 2012). Dissociation of our findings may be referred to structural differences of centralised systems in which principals have limited ability to encourage the heart as they may have no tangible tools to appreciate efforts. Indeed, their inundation with bureaucratic tasks may hinder principals' ability to mobilize and motivate others effectively. Most school principals in a centralised system are so engrossed in bureaucratic affairs that they can't even find time to actively involved with others. This fact can actually explain the difference in the amount of the relationship between innovation and leadership in centralized and decentralized systems, as shown by the work of Denti and Hemlin (2012) that the relationship between leadership and innovation is strongest in decentralized systems. The dissociation of our findings could be attributed to the structural differences in centralized systems, where principals may have limited ability to "encourage the heart" as they lack tangible tools to appreciate efforts. Additionally, their inundation with bureaucratic tasks may hinder their capacity to effectively mobilize and motivate others. In many centralized systems, school principals become so engrossed in bureaucratic affairs that they struggle to find time to actively engage with others. This circumstance might explain the differences in the relationship between innovation and leadership in centralized and decentralized systems, as demonstrated by the work of Denti and Hemlin (2012), where the relationship between leadership and innovation was found to be strongest in decentralized systems.

The results of this study show that the discourses of school leaders which are not just words but turn into behaviors, and therefore into tangible actions consistent with shared values, and also leader behaviors such as taking risks, learning from their mistakes, and showing interest in the unknown are the leader attributions that will improve change and innovation in the school, and play a decisive role in teachers' finding alternative ways to improve existing processes and implementing emerging ideas with a result-oriented approach even in centralised school systems. Our results also add evidence to the literature by suggesting that transformational school leaders who envision the possibilities by showing their excitement for the future and fulfilling the common good are more likely to enable teachers to show idea generation and idea championing behaviors, which means generating new ideas and supporting them to succeed by removing the obstacles in front of these ideas. However, for teachers to adopt these informal roles and receive support for the success of innovative steps, it is expected that school principals should also take risks personally and be enthusiastic and a pioneer in stepping into innovation and the unknown by proceeding at any cost.

The results of the study also have some important practical implications. The literature shows school principals' leadership capabilities in transformation of educational settings are critical to achieve reformist positive change for policymakers (Eyal & Kark, 2004; Yang, 2014). Thus, school principals as educational leaders should pay attention to transformational leadership practices since they have great potential to positively impact innovative work behavior of teachers through different mechanisms. Furthermore, considering that school principalship is not considered as a separate profession from teaching in Türkiye, and therefore professional standards and codes are not formed as a profession, legal regulations and scientific training programs should be designed and implemented to train school administrators and to make principals execute sufficient transformational leadership practices that will ensure the transformation of the school. In the hierarchical and centralized structure of the Turkish education system, providing autonomy in decision-making and implementation can be presented as a policy proposal in the context of the study, for school administrators to demonstrate transformational leadership practices and therefore to prepare environments where teachers can display innovative work behaviors. A principal in centralised education system can contribute to schools' innovative culture by intentionally showing leadership behaviours such as clarifying values, guiding and setting example, taking risks, seeking ways to reach important achievements, learning from mistakes, and envisioning the future.

## References

- Abbas, G., Iqbal, J., Waheed, A., & Riaz, M. N. (2012). Relationship between transformational leadership style and innovative work behavior in educational institutions. *Journal of Behavioural Sciences*, 22(3), 18-32.
- Afsar, B., Badir, Y. F., & Saeed, B. B. (2014). Transformational leadership and innovative work behavior. *Industrial Management & Data Systems*, 114(8), 1270-1300.
- Al-husseini, S., Elbeltagi, I., & Moizer, J. (2021). Transformational leadership and innovation: The mediating role of knowledge sharing amongst higher education faculty. *International Journal of Leadership in Education*, 24(5), 670-693. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1588381>
- Amankwaa, A., Susomrith, P., & Seet, P. (2021). Innovative behavior among service workers and the importance of leadership: Evidence from an emerging economy. *The Journal of Technology Transfer*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10961-021-09853-6>
- Ayık, A., & Diş, O. (2015). Okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik rolleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(3), 337-359.
- Baer, M. (2012). Putting creativity to work: The implementation of creative ideas in organizations. *Academy of Management Journal*, 55(5), 1102-1119.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32. <https://doi.org/10.1080/135943299398410>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5). <http://dx.doi.org/10.1108/03090599010135122>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Batool, B. F. (2013). An empirical study on effect of transformational leadership on organizational commitment in the banking sector of Pakistan. *IOSR Journal of Business and Management*, 8(2), 38-44.
- Bednall, T. C., Rafferty, A. E., Shipton, H., Sanders, K., & Jackson, C. J. (2018). Innovative behaviour: How much transformational leadership do you need? *British Journal of Management*, 1-21. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12275>
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley.
- Braun, S., Peus, C., Weisweiler, S., & Frey, D. (2013). Transformational leadership, job satisfaction, and team performance: a multilevel mediation model of trust. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 270-283.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Brown, L., & Osborne, S. P. (2013). Risk and innovation: Towards a framework for risk governance in public services. *Public Management Review*, 15(2), 186-208.
- Çalışkan, A. (2018). Dönüştürücü liderliğin iş performansına etkisi: Lider üye etkileşimi ve örgütsel bağlılığın aracılık rolü. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 104-140.
- Chen, M. (2010). *Education nation, six leading edges of innovation in our schools*. Jossey-Bass.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Çimen, İ., & Yücel, C. (2017). Yenilikçi davranış ölçeği (YDÖ): Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(3), 365-381. <https://doi.org/10.30703/cije.334136>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- De Jong, J. P., & Den Hartog, D. N. (2007). How leaders influence employees' innovative behaviour. *European Journal of Innovation Management*, 10(1), 41-64.
- De Jong, J. P., & Den Hartog, D. N. (2010). Measuring innovative work behaviour. *Creativity and Innovation Management*, 19(1), 23-35. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2010.00547.x>
- Delen, D. (2014) *Real-World Data Mining: Applied Business Analytics and Decision Making*. Pearson Education.



- Denti, L., & Hemlin, S. (2012). Leadership and innovation in organizations: a systematic review of factors that mediate or moderate the relationship. *International Journal of Innovation Management*, 16(3), 1-20.
- Devloo, T., Anseel, F., De Beuckelaer, A., & Salanova, M. (2015). Keep the fire burning: Reciprocal gains of basic need satisfaction, intrinsic motivation and innovative work behaviour. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24, 491-504.
- Eteokleous, N. (2008). Evaluating computer technology integration in a centralized school system. *Computers & Education*, 51, 669-686.
- Eyal, O., & Kark, R. (2004). How do transformational leaders transform organizations? A study of the relationship between leadership and entrepreneurship. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 211-235. <https://doi.org/10.1080/15700760490503715>
- Fields, D. L., & Herold, D. M. (1997). Using the leadership practices inventory to measure transformational and transactional leadership. *Educational and Psychological Measurement*, 57(4), 569-579. <https://doi.org/10.1177/0013164497057004003>
- Gkorezis, P. (2016). Principal empowering leadership and teacher innovative behavior: a moderated mediation model. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 1030-1044.
- Gümüş, S., Hallinger, P., Cansoy, R., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Instructional leadership in a centralized and competitive educational system: A qualitative meta-synthesis of research from Turkey. *Journal of Educational Administration*, 59(6), 702-720. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0073>
- Hallinger, P., & Lee, M. (2014). Mapping instructional leadership in Thailand: Has education reform impacted principal practice? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 6-29.
- Hidayat, R., & Patras, Y. E. (2022). The effect of principals' leadership and learning organization on teachers' innovative work behavior during the covid-19 pandemic. *Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*, 7(1), 161-175. <https://dx.doi.org/10.24042/tadris.v7i1.11355>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55, <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jan, G., Zainal, S. R., & Lata, L. (2021). Enhancing innovative work behaviour: The role of servant leadership and creative self-efficacy. *On the Horizon*, 29(2), 33-51.
- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 287-302.
- Janssen, O. (2004). How fairness perceptions make innovative behavior more or less stressful. *Journal of Organizational Behavior*, 25(2), 201-215.
- Jung, D. I., Chow, C., & Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The Leadership Quarterly*, 14, 525-544.
- Jyoti, J., & Bhau, S. (2015). Transformational leadership and job performance: A study of higher education. *Journal of Services Research*, 15(2), 77-110.
- Khan, M. A., Ismail, F. B., Hussain, A., & Alghazali, B. (2020). The interplay of leadership styles, innovative work behavior, organizational culture, and organizational citizenship behavior. *SAGE Open*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/2158244019898>
- Khaola, P. P., & Oni, F. A. (2020). The influence of school principals' leadership behaviour and act of fairness on innovative work behaviours amongst teachers. *SA Journal of Human Resource Management*, 18 (0), 1-8. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v18i0.1417>

- Khaola, P., & Coldwell, D. (2019). Explaining how leadership and justice influence employee innovative behaviours. *European Journal of Innovation Management*, 22(1), 193-212.
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Savaş, G., & Er, E. (2022). How transformational leadership influences teachers' commitment and innovative practices: Understanding the moderating role of trust in principal. *Educational Management Administration & Leadership*, <https://doi.org/10.1177/17411432221082803>
- Kıyat, B. D., & Geyik, E. (2019). Dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılığa etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 223-236. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.471048>
- Konuk, S., & Posner, B. Z. (2021). The effectiveness of a student leadership program in Turkey. *Journal of Leadership Education*, 20(1). <https://doi.org/10.12806/V20/I1/R6>
- Kouni, Z., Koutsoukos, M., & Panta, D. (2018). Transformational leadership and job satisfaction: The case of secondary education teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), 158-168. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i10.3451>
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2003). *The Leadership practices inventory (LPI): Observer* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen* (5th ed.). Jossey-Bass.
- Long, C. S., Yusof, W. M., Kowang, T. O., & Heng, L. H. (2014). The impact of transformational leadership style on job satisfaction. *World Applied Sciences Journal*, 29(1), 117-124. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2014.29.01.1521>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Pearson.
- Melnyk, B. M., & Davidson, S. (2009). Creating a culture of innovation in nursing education through shared vision, leadership, interdisciplinary partnerships, and positive deviance. *Nursing Administration Quarterly*, 33(4), 288-295.
- Messmann, G., & Mulder, R. H. (2014). Exploring the role of target specificity in the facilitation of vocational teachers' innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(1), 80-101.
- Messmann, G., Mulder, R. H., & Gruber, H. (2010). Relations between vocational teachers' characteristics of professionalism and their innovative work behaviour. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 21-40.
- Mokhber, M., bin Wan Ismail, W., & Vakilbashi, A. (2015). Effect of transformational leadership and its components on organizational innovation. *Iranian Journal of Management Studies*, 8(2), 221-241.
- Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: context, characteristics and reality. *Comparative Education*, 40(3), 427-448.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A Step-by-Step Guide to Data Analysis Using SPSS*. Open University Press
- Parsons, T. (2017). *The school class as a social system: Some of its functions in American society*. Routledge.
- Pearson, E. S., & Hartley, H. O. (1966). *Biometrika tables for statisticians*. Cambridge University Press.
- Posner, B. Z. (2016). Investigating the reliability and validity of the Leadership Practices Inventory®. *Administrative Sciences*, 6(4), 1-23. <https://doi.org/10.3390/admsci6040017>
- Rashid, N. R., & Halim, N. A. (2014). Innovative behavior in educational institutions: The role of transformational leadership and teamwork attitude. *Journal of Management Sciences*, 1(1), 39-62.
- Ricard, L. M., Klijn, E. H., Lewis, J. M., and Ysa, T. (2017). Assessing Public Leadership Styles for Innovation: A Comparison of Copenhagen, Rotterdam and Barcelona. *Public Management Review*. 19(2), 134-156.
- Sagnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: The mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management*, 6(4), 1635-1641.
- Schoen, L., & Fusarelli, L. D. (2008). Innovation, NCLB, and the fear factor: The challenge of leading 21st-century schools in an era of accountability. *Educational Policy*, 22(1), 181-203.
- Schumacker, E., & Lomax, G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modelling*. (4th ed.). Routledge

- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37, 580-607.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (54), 1-29.
- Sudibjo, N., & Prameswari, R. K. (2021). The effects of knowledge sharing and person-organization fit on the relationship between transformational leadership on innovative work behavior. *Heliyon*, 7(6), e07334. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07334>
- Suhana, S., Udin, U., Suharnomo, S., & Mas'ud, F. (2019). Transformational leadership and innovative behavior: The mediating role of knowledge sharing in Indonesian private university. *International Journal of Higher Education*, 8(6), 15-25.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Taylor, T. A. (2002). *Examination of leadership practices of principals identified as servant leaders* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Missouri - Columbia.
- Tengi, M. L., Mansor, M., & Hashim, Z. (2017). A review theory of transformational leadership for school. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(3), 792-799. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i3/2847>
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430-471. <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>
- Vermeulen, M., Kreijns, K., & Evers, A. T. (2020). Transformational leadership, leader-member exchange and school learning climate: Impact on teachers' innovative behaviour in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-20. <https://doi.org/10.1177/1741143220932582>
- Wang, Z. H., Wang, K. J., You, X. Q., & Dang, H. X. (2010). Effects of teacher efficacy, work motivation, and mood on teaching innovation. *Psychological Science*, 5, 1254-1257.
- Wu, D., Zhou, C., Liang, X., Li, Y., & Chen, M. (2022). Integrating technology into teaching: Factors influencing rural teachers' innovative behavior. *Education and Information Technologies*, 27, 5325-5348.
- Wu, J., & Lin, Y. (2018). Interaction between the different leadership styles on innovative behavior based on organizational culture in ecological industry: Empirical research from China. *Ekoloji*, 27(106), 643-649.
- Yang, Y. (2014). Principals' transformational leadership in school improvement. *International Journal of Educational Management*, 28 (3). 279-288. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0063>
- Yang, Y., Lee, P. K., & Cheng, T. C. (2016). Continuous improvement competence, employee creativity, and new service development performance: A frontline employee perspective. *International Journal of Production Economics*, 171, 275-288.
- Yavuz, M. (2010). Adaptation of the leadership practices inventory (LPI) to Turkish. *Education and Science*, 35(158), 143-157.
- Yidong, T., & Xinxin, L. (2013). How ethical leadership influence employees' innovative work behavior: A Perspective of intrinsic motivation. *Journal of Business Ethics*, 116, 441-455.
- Yukl, G. A., & Gardner, W. L. (2019). *Leadership in organizations* (Global ed.). Pearson Education.
- Zahra, T. T., Ahmad, H. M., & Waheed, A. (2017). Impact of ethical leadership on innovative work behavior: Mediating role of self-efficacy. *Journal of Behavioural Sciences*, 27(1), 93-107.

- Zainal, M. A., & Matore, M. E. (2021). The influence of teachers' self-efficacy and school leaders' transformational leadership practices on teachers' innovative behaviour. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 1-20. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126423>
- Zainal, M. A., & Matore, M. E. E. M. (2019). Factors influencing teachers' innovative behaviour: A systematic review. *Creative Education*, 10(12), 2869-2886. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012213>
- Zhang, S., Bowers, A. J., & Mao, Y. (2021). Authentic leadership and teachers' voice behaviour: The mediating role of psychological empowerment and moderating role of interpersonal trust. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 768-785. <https://doi.org/10.1177/1741143220915925>
- Zhong, J., Li, Y., & Luo, J. (2022). The trickle-down effects of inclusive leadership on employees' innovative behavior: The joint moderating effects of vicarious learning and organizational inclusion climate. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 29(3), 342-358. <https://doi.org/10.1177/15480518211059941>
- Zhu, J., Yao, J., & Zhang, L. (2019). Linking empowering leadership to innovative behavior in professional learning communities: the role of psychological empowerment and team psychological safety. *Asia Pacific Education Review*, 20, 657-671.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### 1. GİRİŞ

Farklı alanlarda yapılan birçok çalışma, astların yenilikçi kapasitelerinin gelişiminde liderlerin önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Afsar vd., 2014; Jung vd., 2003; Suhana vd., 2019; Yidong ve Xinxin, 2013). Eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalarda da okul müdürlerinin farklı liderlik tarzları ile öğretmenlerin yenilikçi davranışları arasındaki ilişki ortaya koyulmuştur (örneğin, Gkorezis, 2016; Sagnak, 2012; Zainal ve Matore, 2019; Zhu vd., 2019). Fakat okul yöneticilerinin yenilikçi davranış kapasitesini geliştirmedeki özel rolüne ilişkin araştırmalar hala sınırlıdır. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını nasıl harekete geçirebileceğine dair temel kavrayışlar, eğitim sistemi çoğunlukla merkeziyetçilikten arındırılmış olan ve okul müdürlerine insan kaynaklarını yönetirken önemli ölçüde özerklik sağlayan Batı ülkelerinden gelmektedir. Okul yöneticilerinin, özellikle Türkiye gibi merkezi ve hiyerarşik eğitim sistemlerinde öğretmenlerin yenilikçi kapasitelerini nasıl etkileyebileceğine dair sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak bu çalışmada Türkiye'de okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik uygulamalarının öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını nasıl yordayabileceğini araştırmak ve öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını artırabilecek etkili liderlik uygulamalarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları ve okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik uygulamaları ne düzeydedir?

2- Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları ile okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik uygulamaları arasında bir ilişki var mıdır?

3-Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik uygulamaları öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını nasıl yordayabilir?

4-Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik uygulamalarının hangi boyutları öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını yordamada en etkilidir?

Yenilikçi davranış, bir çalışanın yeni kavramları bulma, uygulama ve destekleme becerisini içerir (Janssen, 2004; Scott ve Bruce, 1994). Bu karmaşık ve çok boyutlu kavram, kurumun yenilik yapma kabiliyetine katkıda bulunan çok çeşitli çalışan davranışlarını kapsamaktadır (De Jong ve Den Hartog, 2007; Devloo vd., 2015). De Jong & Den Hartog'a (2010) göre yenilik süreci, yeni bakış açılarıyla mevcut ürünleri, hizmetleri veya süreçleri iyileştirmenin yollarını aramayı içeren yeni fikirleri keşfetmekle başlar. İkinci adım olan fikir üretimi, sorunları ele almak veya performansı artırmak için mevcut kavramları birleştirerek ve yeniden yapılandırarak değerli ve yenilikçi fikirler üretmeyi içerir. Bu süreç, bir kuruluştaki diğer faaliyetlerden farklı olarak yenilikçi davranışın ayırt edici özelliği olarak kabul edilir (Messmann vd., 2010) ve ilerleme için tetikleyici görevi görür. Sonraki adım yeni fikirleri uygulamak için destek aramayı, yaymayı ve koalisyonlar kurmayı kapsayan fikir teşvikidir. Son olarak, üretilen ve tanıtılan fikirlerin bir yeniliğe dönüşmesi için uygulanması gerekir. Son adım olan uygulama, yeni fikri test etmek, değiştirmek ve uygulamaya koymak için önemli çaba gerektiren sonuç odaklı davranışları içerir (De Jong & Den Hartog, 2010).

Dönüşümcü liderlik üzerine yapılan araştırmalar, bu liderlik tarzının eğitim örgütlerinin etkililiğini önemli ölçüde etkilediğine dair kanıtlar sunmaktadır (Tengi vd., 201). Bu çalışmada, eğitim örgütlerinde lider olarak yöneticilerin pozisyonlarından ziyade uygulama ve davranışlarına odaklanılmıştır. Dönüşümsel liderliğin kavramsallaştırılmasında ise Kouzes ve Posner'in "liderliğin kişilik, durum ya da pozisyonla ilgili olmadığını, bir davranışlar ve eylemler bütünü olduğunu öne süren" liderlik uygulamaları modeli temel



alınmıştır (Konuk ve Posner, 2021, s. 81). Kouzes ve Posner'in (2012, s. 16-24) bakış açısına göre, etkili liderlik davranışının yaratılmasında beş liderlik uygulamasının önemli olduğu düşünülmektedir: yolu modellemek, ortak bir vizyon oluşturmak, meydan okumak, başkalarını harekete geçirmek, cesaretlendirmek.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma, tahmine dayalı ilişki desende tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Bilecik ilinde görev yapan ve kolay örnekleme ile seçilen 326 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ve okuldaki yenilikçi iş davranışları hakkındaki görüşlerini ölçmek için Kouzes & Posner (2003) tarafından geliştirilen ve Yavuz (2010) tarafından uyarlanan Liderlik Uygulamaları Envanteri ve de Jong & den Hartog (2010) tarafından geliştirilen ve Çimen & Yücel (2017) tarafından uyarlanması yapılan Yenilikçi İş Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçlarının mevcut araştırma için uygunluğunu belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır.

Toplanan veriler analiz edilirken çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Liderlik uygulamaları ölçeğinin her bir alt boyutunun bağımsız değişken ve yenilikçi davranış ölçeğinin her bir alt boyutunun bağımlı değişken olduğu regresyon modelleri kurulmuştur. Analizler yapılmadan önce verilerin çoklu regresyon analizinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir.

## 3. BULGULAR

Betimsel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışı ortalamasının 3,60 ve müdürlerin dönüşümcü davranış ortalamasının 3,61 olduğu ve her ikisinin de orta düzeyde olarak nitelendirilebileceği görülmektedir. Yenilikçi davranış için en yüksek değer fikir uygulama, en düşük değer ise fikir teşviki olmuştur. Dönüşümcü liderlik için cesaretlendirme en yüksek değer alırken, sürece meydan okuma en düşük değerdedir.

Araştırma, dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde, dönüşümcü liderliğin alt boyutları da yenilikçi iş davranışı ile anlamlı şekilde ilişkilendirilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçları, dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını yordadığını ve beş boyutunun toplam varyansın yaklaşık yüzde 33'ünü açıkladığını göstermektedir. Ayrıca ortak bir vizyona ilham verme ve sürece meydan okuma boyutlarının yenilikçi davranışının tahminine en büyük katkıyı sağladığı görülmektedir. Diğer üç boyutun ise yenilikçi davranışı tahmin etmede anlamlı olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, dönüşümcü liderliğin fikir keşfi, fikir üretimi, fikir teşviki ve fikir uygulaması boyutlarını da tahmin etmekte etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ortak bir vizyona ilham vermenin ve sürece meydan okumanın yenilikçi davranışla ilgili sözü edilen boyutları tahmin etmede en büyük katkıyı sağladığını göstermektedir.

## 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, liderlik uygulamalarının öğretmenlerin iş davranışları üzerindeki etkisine ilişkin giderek büyüyen uluslararası literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Hidayat ve Patras, 2022; Khaola ve Oni, 2020; Sudibjo ve Prameswari, 2021; Zhang vd., 2021). Araştırmada kararların merkezden alındığı bir eğitim sistemine sahip olan Türkiye'de okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik uygulamalarının öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını nasıl yordadığı ortaya koyulmuştur. Sonuçlara göre, okul yöneticilerinin yenilikçi çalışma davranışıyla ilişkili dönüşümcü liderlik uygulamaları ortak bir vizyona ilham verme, sürece meydan okuma ve yolu modelleme iken, cesaretlendirme ve diğerlerinin harekete geçmesini sağlamanın daha az önemli olduğu görülmüştür. Bulgular, daha önce Khaola & Oni (2020), Thurlings ve diğerleri (2015) ve Zainal & Matore (2019) gibi farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda tartışıldığı gibi, okul müdürlerinin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını geliştirmede önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, okul liderlerinin paylaşılan değerlere ve tutarlı somut eylemlere dönüşen söylemlerinin ve risk alma, hatalarından ders çıkarma, bilinmeyene ilgi gösterme gibi davranışlarının okulda değişim ve yeniliği geliştirebileceğini göstermiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, okul yöneticilerinin kısıtlı hareket alanı olsa da merkezi okul sistemlerinde bile öğretmenlerin mevcut süreçleri iyileştirmek için alternatif yollar bulmalarında ve ortaya çıkan fikirleri sonuç odaklı bir yaklaşımla hayata geçirmelerinde belirleyici rol oynadığı ifade edilebilir. Geleceğe yönelik tutkularını canlı tutan ve fırsatları öngören dönüşümcü okul liderleri, öğretmenlerin eğitimle ilgili yeni fikirleri üretme ve uygulama sürecine katkı sağlamaktadır.

## **ETHICAL APPROVAL**

In this study, all the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Guidelines" were strictly followed. None of the actions specified under the section titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the guidelines were carried out..

Ethics Committee Approval Information:

Ethical committee: Bursa Uludağ University, Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee

Data of ethical approval: February 25, 2022

The number of ethical approval: 62

## **CONTRIBUTION OF RESEARCHERS**

The contribution percentages of the first and second authors to the research are 40%, while the third author's contribution is 20%.

Areas of contribution by the researchers:

Author 1: Design of the research, conceptual framework, methodology, validity and reliability, data analysis, and reporting.

Author 2: Conceptual framework, methodology, validity and reliability, data analysis, and reporting.

Author 3: Data collection, validity, and reliability.

## **CONFLICT OF INTEREST**

There are no conflicts of interest.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)


Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 2081–2103. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1315764>



### Öğretmen Görüşlerine Göre İş Yükü ile Bireysel ve Örgütsel Performans Arasındaki İlişki

The Effect of Excessive Workload on the Individual and Organizational Performance of Teachers

Sevgi TAŞKIN<sup>1</sup> , Şenay SEZGİN NARTGÜN<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 16.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 04.12.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu araştırma lise öğretmenlerinin görüşlerine göre aşırı iş yükünün, bireysel ve örgütsel performans üzerine etkisini belirlemek ve bu görüşler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmanın çalışma evreni 2020–2021 eğitim yılında Bolu ili merkez ilçe liselerinde görev yapan 250 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak iş yükü, bireysel performans ve örgütsel performans ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, Mann Whitney U ve Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin iş yükü, bireysel performans ve örgütsel performansa yönelik görüşleri "Katılıyorum" düzeyindedir. Öğretmenlerin görüşlerinde aşırı iş yükü, bireysel performans ve örgütsel performans ölçeklerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin iş yükü ölçeği ile bireysel performans ölçeği ve örgütsel performans ölçeği arasında düşük düzeyde, bireysel performans ölçeği ile örgütsel performans ölçeği arasında ise orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlere aşırı iş yükü algısı oluşturacak düzeyde sorumlulukların verilmesi ile okulların belirlenen eğitim hedeflerine ulaşması beklenemez. Ayrıca ölçsüz verilen işler, çalışma zamanlarının uzaması ve işlerin üstesinden gelinemesi öğretmenlerin performansını düşürmektedir. Artan rekabet koşulları ve değişen eğitim sistemi düşünüldüğünde, öğretmenlerin performansının düşmesi, doğrudan okulun eğitsel performansını olumsuz yönde etkileyeceği belirtilmektedir. Bu bakımdan okullarda eğitsel politikalar uygulanırken ve görev dağılımı yapılırken, öğretmenlere dengeli bir iş yükü verilmesi, mesleki yeterliliklerini ve performanslarını sergileyebilecekleri ortamların oluşturulması önerilebilir. Aynı zamanda hizmet içi eğitimlerde politika üreten yöneticilere, öğretmenlerin çalışma performansını etkileyen iş yükünün, okula olan olumlu ve olumsuz etkileri gözler önüne serilerek seminer ve toplantılarda yer verilmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Aşırı iş yükü, bireysel performans, örgütsel performans, öğretmen.

&

**Abstract:** This research was conducted to determine the effect of excessive workload on individual and organizational performance, according to the opinions of high school teachers, and to examine the relationship between these opinions. The study population of the research, which is in a relational screening model, consists of 250 teachers working in the central district high schools of Bolu province in the 2020–2021 academic year. Workload, individual performance and organizational performance scales were used as data collection tools in the study. Mean, standard deviation, Mann Whitney U and Pearson Correlation analysis were used to analyze the data. According to the research results; Teachers' opinions about workload, individual performance and organizational performance are at the "I agree" level. There was no significant difference in the opinions of teachers in the excessive workload, individual performance and organizational performance scales according to the marital status variable. Low-level significant relationships were detected between the teachers' workload scale and the individual performance scale and organizational performance scale, and medium-level significant relationships were found between the individual performance scale and organizational performance scale. When the research results are evaluated, schools cannot be expected to achieve their educational goals by giving teachers responsibilities at a level that creates a perception of excessive workload. In addition, excessive work assignments, prolonged working hours, and inability to complete tasks reduce the performance of teachers. Considering the increasing competitive conditions and the changing education system, it is stated that the decrease in the performance of teachers will directly affect the educational performance of the school negatively. In this regard, while implementing educational policies and distributing tasks in schools, it can be recommended to give teachers a balanced workload and to create environments where they can demonstrate their professional competence and performance. At the same time, it may be suggested that policy-making administrators should be included in seminars and meetings in in-service training by revealing the positive and negative effects of the workload that affects teachers' work performance on the school.

**Keywords:** Excessive workload, organizational performance, individual performance, teacher.

**Atıf/Cite as:** Taşkın, S. ve Nartgün Sezgin, Ş. (2023). Öğretmen görüşlerine göre iş yükü ile bireysel ve örgütsel performans arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2081–2103. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1315764](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1315764)

**İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayım etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Dr. Sevgi TAŞKIN, Bolu Millî Eğitim Müdürlüğü, [reyyanbeyza\\_2004@hotmail.com](mailto:reyyanbeyza_2004@hotmail.com), ORCID: 0000-0001-7335-334X

<sup>2</sup> Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [szbn@yahoo.com](mailto:szbn@yahoo.com), ORCID: 0000-0002-5405-1655

## 1. GİRİŞ

Günümüzde eğitim sisteminin doğası gereği değişen koşullara karşı oluşan aşırı rekabet ortamı, öğretmenlerin bilgi ve beceri ile donanmış olmalarını ve üst düzey performans sergilemelerini gerektirmektedir (Küçükahmet, 2012). Öğretmenlerin üstlendikleri mesleki sorumluluklar, eğitsel amaçlar doğrultusunda etkili ve verimli bir okul ortamının oluşmasında önemli bir faktör olarak göze çarpmaktadır (Tezuçar, 2019). Öğretmenlerin, değişen eğitim sisteminde giderek artan mesleki sorumluluklarına karşılık (Açar, 2015), çok yönlü görevler üstlendiği bilinmektedir (Becet, 2019). Bu görevler, öğrenme-öğretme ortamlarını etkili bir şekilde düzenleme, öğrencilere rehberlik etme (Yalçın & Özgen, 2017), sınıf yönetimi stratejileri ve etkili öğretim yöntemlerini kullanma (Şahin, 2012), öğretimi planlama, uygulama ve öğrencilere istedik davranışlar kazandırma gibi sorumlulukları içermektedir (Ağaoğlu, 2002). Ayrıca öğretmenler değişen mesleki bilgi, beceri ve tutumları kazanabilmek için kendini geliştirme (Sezgin Nartgün, 2006), yeniliklere açık ve eğitsel amaçlar doğrultusunda teknolojiyi takip etme ve bu yeterlilikleri bulundurma zorunluluğundadırlar (Kavcar, 1999). Kısaca öğretmenler, toplumun beklenti düzeyi, artan rekabet koşulları, öğretim programlarının yenilenmesi, eğitim politikalarının değişikliği gibi faktörlerle birlikte farklı iş tanımları ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Güneş & Uysal, 2019).

Eğitimin niteliğini belirleyen öğretmenlerin, görev tanımları belli olmadığında, performansı doğrudan etkilenmekte olup sonuçları ise örgütsel anlamda kurumlara zarar verebilmektedir. Öğretmenlerin asli eylemlerini sürdürürken, okulun imajını geliştirme adına düzenlenen faaliyetler, öğrenci yararına olmayan etkinlikler, gereksiz evrak işi gibi bir takım işleri takip etmesi beklenmektedir (Dongjiao, 2015; Deal & Peterson, 2016; Hoşgörür & Taştan, 2017). Öğretmenler ise birim zamanda öğretim programı tamamlama mücadelesi vermekle birlikte (Sadık, 2014), başa çıkamayacağı işleri yüklenmesi ile görevlerini yerine getirmekte zorlanmaktadır (Serinkan & Bardakçı, 2009). İlgili alanyazın incelendiğinde yönü belli olmayan tanımsız bu işler, iş yükü (Yalçın & Özgen, 2017) olarak ifade edilmektedir. İş yükü tanımlarına göre; çalışanların yeterliliklerini aşan iş miktarı (Atik, 2015), fazla iş miktarı ile oluşan zaman baskısı (Greenberg, 1995), verilen görev dışı işler (Lee & Lee, 2010), çalışanların eylemlerini olumsuz etkileyen iş baskısı (Açar, 2015), çalışanların işi bitirmekte yetersiz kalması (Demir, 2009) olarak açıklanmaktadır. Son dönemlerde bilimsel araştırmalarda koşulların değişmesiyle öğretmen iş tanımlarının sınırlandırılmadığı bu yüzden okullarda iş yükü kavramının ortaya çıktığı söylenebilir.

Eğitsel başarının kaçınılmaz olduğu eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin kendi yükümlülüklerini bırakıp, potansiyelini başka alanlara yönlendirmesi, öğretmenlerin arzu edilen bireysel performans seviyelerini düşürmektedir (Şimşek & Şimşek, 2010). Bu bakımdan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik performansları kendilerine verilen iş yüküne göre değişmektedir. Öğretmenlerin üstlendikleri sorumlulukları yerine getirirken harcadığı çaba bireysel performansıdır (Güneş & Uysal, 2019). Bireysel performans, belirlenen işin tamamlanması sonucu elde edilen başarıdır (Açar, 2015). Öğretmenlerin performansları okul koşulları, okulda geçirdiği zaman, iş tanımları ve artan iş yükü gibi faktörlerden etkilenmektedir (Gümüştekin & Öztemiz, 2005; Izgar, 2001). Aşırı iş yükü öğretmenlerin verimlilik ve üretkenliğini olumsuz etkilemekte ve okul gelişimine beklenen katkıyı sağlamamaktadır (Göksoy & Akdağ, 2014). Öğretmenlerde iş yükü sonucu sadece akademik değil, ruh sağlığı, mesleki stres, düşük motivasyon, isteksizlik (Tezer, 1998), iş doyumu, tükenmişlik, vb. duygusal ve davranışsal olumsuz tepkiler de görülmektedir (Öğrüş İldız, 2009).

Öğretmenlerin atandıkları görevin gerekleri olan öğretmenlik yeterliklerini sergilemesi, okulun örgütsel performansını artırmaktadır (Şehitoğlu & Zehir, 2010). Öğretmenlerin üstlendiği iş yükü ise okulun verimlilik ve etkililik düzeyini düşürmektedir (Gümüştekin & Öztemiz, 2005). Oysa örgütsel performans, öğretmenlerin sergilediği performans ile okulun belirlenen hedeflere ulaşmasıdır (Celep, 2000). Bu durumda öğretmenlerin yerine getirmesi gereken sorumlulukların artması, okulda uyum ve iş birliğini (Özkan & Arslantaş, 2013), öğretimin niteliğini (Çelikten vd., 2005), istenen öğrenme çıktılarına (Dağdeviren vd., 2003) olumsuz etkilemekle birlikte okulun örgütsel performansını da düşürmektedir (Borman & Dowing, 2008). Bu bakımdan iş yükü dengeli olan öğretmenlerin, bağlılık, aidiyet, performans,



sorumluluk gibi pek çok durumda olumlu etkisi söz konusu iken iş yükü dengesiz olan öğretmenlerde ise yetersizlik, başarısızlık duygusu ve ruhsal bozukluklar gibi olumsuz tutumlar geliştirebilmektedir (Kızıltepe, 2002).

Öğretmenlik mesleği, akademik yeterliliklerinin yanı sıra verilen sorumlulukları etkili bir şekilde yerine getirme düzeyleri ve üstlendikleri iş yükü dengesine bağlı olarak etkinliği değişebilen mesleklerin başında gelmektedir (Açar, 2015). Öğretmenlere geleneksel tarzda verilen bürokratik iş yükünün, resmi işleri dışında başka sorun ve faaliyetlere zaman harcamasını gerektirdiği düşünüldüğünde eğitsel süreçlere odaklanması ve verimli çıktılar elde edebilmesi beklenmemelidir. Eğitim örgütleri tarafından, öğretmenlerin performanslarının artırılarak okulun verimliliğinin sağlanmasında atılacak en önemli adım, okulda dengesiz iş yükü altında ezilen öğretmen profilini değil okula değer katabilecek öğretmen profilini desteklemeleridir. Ayrıca öğretmenlerin iş gücü, zaman ve bireysel performanslarını kaybetmesine neden olan iş yükünün bilinmesi ve engellenmesi ile okulun rakipleri karşısında üstünlük sağlayabilecek performansa ulaşabileceği de görülecektir. Bu doğrultuda öncelikle okullarda var olan öğretmenleri olumsuz etkilediği bilinen, yönü belli olmayan iş yükünün neler olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin iş yükünün belirlenmesi; okullarda görev dağılımları yapılırken adaletli paylaşım yapılması, verilen sorumluluklar arasında dengenin kurulması, motivasyon ve verimliliğin artırılması ile birlikte okulun eğitim hedeflerine ulaşma derecesi bakımından önem arz edeceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda okullarda eğitsel süreçler izlendiğinde öğretmenlerin her bir görev kategorisindeki iş içeriği için oluşan iş yükü ve ortaya konulan bireysel ve örgütsel performans açısından en doğru verilerin toplanacağı kaynağın, eğitim hizmetlerinin uygulandığı okullar ve uygulayıcıları olan öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### İş Yükü

Eğitim örgütlerinde, eğitimsel değişimler, toplumsal gelişmeler, velilerin artan talep ve beklentileri öğretmenlerin kendilerine tanımlanan resmî görevlerini etkileyerek daha fazla sorumluluk üstlenmelerine neden olmaktadır (Demir, 2009). Eğitim sisteminde öğretimsel faaliyetleri hazırlama, değerlendirme, raporlamada yaşanan karmaşıklık, yeni program planlamaları ve uygulamaları, meslektaş ve velilerle olan iletişim nedeniyle öğretmenler, büyük ölçüde iş yükünün yoğunlaşması ve artmasıyla karşı karşıya kalmaktadır (Keser, 2006). Aynı zamanda öğretmenlerin resmi iş yükünün yanı sıra kendilerine verilen sınıf ve öğrenci sayısı, yöneticilerin istekleri, yönetsel süreçlerin takip edilmesi gibi birçok sorumluluklarının da olduğu açıktır (Deal & Peterson, 2016). Alanyazında eğitim sisteminin ve toplumun değişen beklentileri karşısında öğretmenlerin görev tanımlarına giren işlerin dışında görevler verilmesi ile daha fazla çalışmak durumunda bırakılmalarına iş yükü olarak adlandırılmaktadır (Dongjiao, 2015). Öğretmenlerin alan dışı işleri yapmak zorunda bırakılması ve angarya olarak görülen iş ve işlemlerin yüklenmesi, öğretimin niteliği ve istenen öğrenme çıktılarına ulaşılmasını olumsuz yönde etkilemektedir (Kazak, 2019). Öğretmenler ise denge gözetilmeden verilen üstesinden gelemeyeceği bu işleri, görev kapsamında olmayan iş yükü olarak algulamakta olup (Yalçın & Özgen, 2017) duygusal ve davranışsal olarak mesleki eylemleri olumsuz yönde etkilenmektedir (Gökçe & Özen, 2019).

Yapılan araştırmalarda iş yükü birçok şekilde tanımlanmakta olup genel olarak çalışanın yapabileceğinden daha fazla iş (Yüksel, 2003); çalışanlara beklenenin ve ideal ölçülerin üzerinde verilen görevlerin oluşturduğu algı (Cam, 2004); çalışanların birim zamanda yapamayacağı iş miktarı (Yüksel, 2003); çalışanlara alan dışı verilen iş olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin istemeden maruz kaldığı aşırı iş yükü okula olan bağlılığı, mesleki doyum ve motivasyon düzeyinin olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı zamanda verilen işler öğretmenlerde stres kaynağı oluşturmakta ve kendilerinden beklenmeyen mesleki davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Gümüştekin & Öztemiz, 2005). Cedoline (1982) de mesleki yönden başaramayacağı algısı oluşan öğretmenlerin, birtakım sendromlar yaşadıklarını ve eğitsel

faaliyetlere karşı oluşan olumsuz duyguları yönetmekte zorlandıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda üstlendikleri görevleri tamamlamak için fiziksel ve duygusal çaba sarf eden öğretmenlerin (Acker, 1995), iş yükü karşısında kaygı düzeyinin yükselmesi ile performansına yansıdığı (Dongjiao, 2015) ve istenen öğrenme çıktıklarına ulaşamadığı ifade edilmektedir.

Alanyazında eğitim örgütlerinde iş yüküne yönelik çalışmalar yapılmıştır. Araştırmalarda genellikle ders planlama, öğrenci motivasyonunu sağlama, öğrenme ortamlarını hazırlama, müfredat tamamlama, rehberlik yapma, öğrenme eksiklerini giderme, bürokratik işler, verilen tanımsız işler, kurul komisyon işleri gibi öğretmenlerin asli görevlerini engelleyen ve zaman kaybına neden olan iş yükleri belirlenmiştir (Hoşgörür & Taştan, 2017; Göksoy & Akdağ, 2014; Gökçe & Özen, 2019). Öğretmenlerin, çalışmalarını olumsuz yönde etkileyen, uzmanlık alanı dışında verilen bu işleri daha önceden bilmesi ve başarabileceğine dair algısının oluşmasının gerektiği vurgulanmaktadır (Hoşgörür & Taştan, 2017). Çalışanlara bu tür beklenmeyen işlerin zorunlu olarak verilmesi, yapması gereken işler ve mesleki planların da bozulmasına neden olduğu belirtilmektedir (Deal & Peterson, 2016).

Literatürden elde edilen bilgilere göre öğretmenlerin resmî görevlerini, bilgi ve yeteneklerini ortaya koyarak, üst düzey performans sergileme çabası içerisindeyken, iş yükü arttıkça bu görevleri bile yerine getirmekte ve gerekli performansı göstermekte zorlandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlere yüklenen işlerin dengeli olmamasından dolayı fiziksel ve duygusal baskı oluşturduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin okulda yaşayacağı kaygı düzeyi ve okula karşı duyduğu olumsuz düşüncelerin artması nedeniyle çalışma performansının olumsuz yönde etkileneceği ifade edilebilir. Bu doğrultuda okulun hedeflediği amaçlara ulaşamaması sonucunda öğretmenlerin ve okulun öğretimsel performansının olumsuz yönde etkileneceği söylenebilir.

### **Bireysel Performans**

Performans kavramı, terim olarak yapma, icra etme, başarımlar gibi anlamları içerdiği ifade edilmektedir (Yorgun, 2010). Çalışanların performansı, üstlendiği görevleri somut göstergelerle başarılı bir şekilde yerine getirmesidir (Vural & Coşkun, 2007). Bu noktada örgütler, çalışanların tanımlanan görevleri, sayısal verilerle ne derecede gerçekleştirdiğini tespit etmek ve performans düzeylerini ölçmek istemektedir (Uygur, 2007). Çöl (2008) de örgütlerin varlığını devam ettirebilmesi için çalışanların performans düzeylerinin belirlenmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu doğrultuda toplumda en önemli örgütler arasında yer alan eğitim örgütlerinde, mesleki bilgi ve becerilerini bireyler yetiştirmek için kullanan öğretmenlerin, performans düzeyi oldukça önem arz ettiği söylenebilir.

Araştırmalarda performans kavramı bireyin, grubun ya da örgütün iş ile ilgili belirlenen hedefe ulaşamadığının bir göstergesi olarak belirtilmektedir (Şehitoğlu & Zehir, 2010). Alanyazında performans, istenilen kriterlerin sağlanıp sağlanmadığının somut verilerle ifade edilme şekli; planlanan işlerin tam anlamıyla gerçekleştirilmesi; bir işin kriterler doğrultusunda gerçekleşme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Uygur, 2007). Okulların performans düzeylerinin yüksek olması ve öğretimsel süreçlerin etkililiğinin artırılmasında ise eğitimin yapı taşı olan öğretmenlerin önemli rol üstlendiği belirtilmektedir (Cam, 2004). Bu noktadan bakıldığında, öğretimsel süreçlerde öğrencilerle bire bir ilgilenen, görevlerini etkili biçimde yürütme ve tamamlama çabası içerisinde olan öğretmenlerin performanslarını üst düzeylere taşınması, okulun amaçlarına ulaşabilmesi açısından gereklidir. Öğretmenlerin performansının artırılmasıyla öğretimin planlanması ve uygulanması, öğrenci öğrenmelerinin yürütülmesi ve sınıf ortamının düzenlenmesi gibi belirlenen eğitim hedeflerine ulaşılabilirdiği ileri sürülmüştür (Büyükgoze & Özdemir, 2017). Öğretmenlerin performans düzeyini, okullarda sağlanan fiziksel koşullar, öğrencilerin eğitsel seviyesi, meslektaşlarla olan iletişim ve etkileşim (Bayram, 2006), öğretmenlerin okula olan bağlılığı, memnuniyeti, motivasyon düzeyini etkilemekte olup okul başarısına da yansımaktadır (Yazıcıoğlu, 2010).

## Örgütsel Performans

Eğitim örgütlerinin, belirlenen amaçlar doğrultusunda varlığını sürdürebilmesi ve istenen çıktılara sahip olabilmesi için öğretmenlerin sergileyeceği performans düzeyleri örgütsel performans olarak ifade edilmektedir (Kılınç, 2012). Bundan dolayı eğitim örgütlerinde, akademik başarının elde edilmesi noktasında örgütsel performansın önemi tartışılmaz düzeydedir (Bayram, 2006). Eğitim örgütlerinin belirlenen amaçlara ulaşması gerçekleştiğinde, okulun örgütsel performans düzeyinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Celep, 2000). Levinson (1965) da çalışanların verilen görevleri bireysel çaba ile yerine getirdiklerinde örgütlerin beklenen çıktılara ulaştığını vurgulamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde örgütsel performans üzerine birçok çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Buna göre mevcut başarının verimlilik açısından iyileştirilmesi ve etkinliğin artırılmasını amaçlayan bütün hedefler, örgütsel performans için yapılmaktadır (Yüksel, 2004). Örgütlerde çalışanların bilgi ve beceri düzeylerine göre işlerin planlanması (Uygur, 2007) ve yürütülen süreç sonucu ortaya konan başarı seviyesi (Szilagyi, Wallace, 1987), örgütsel performansın verimli biçimde gerçekleştiğini göstermektedir (Can vd., 1998). Bununla birlikte çalışanların teknik becerileri, iletişim düzeyi, bilgi yönetimi, üretkenlik, zaman, kişiler arası uyum, rol ve örgütsel kurallar gibi etkenler de örgütsel performans düzeyini etkileyen unsurlar arasında görülmektedir (Bingöl, 2006). Dolgun (2010) ise örgütlerde görevlerin dengeli dağıtılmaması, iş ve çalışma koşullarının oluşturduğu iş yükü karşısında çalışanlarda oluşan stres, işe karşı olan isteksizlik gibi algılar nedeniyle örgütsel performansın olumsuz yönde etkilendiğini belirtmektedir.

Eğitim örgütlerin de istenen performansa ulaşabilmek için etkili eğitim programlarının uygulanması, çalışma ortamının öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre iyileştirilmesi, olumlu iletişim türü kullanılması, mevcut işlerin öğretmen yeteneklerine göre eşit bir şekilde dağıtılmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Bayram, 2006). Yapılan araştırmalar çalışanların örgütün performansının yüksek olduğunu gördüklerinde, örgütün amaç ve hedeflerini daha fazla benimsedikleri, örgüt lehine tavırlar sergileyip, daha fazla motivasyona sahip oldukları belirtilmektedir (Yalçın & Özgen, 2017). Kuşkusuz çalışanlarda bu durum sayesinde örgüt başarısında pay sahibi olduğu hissettirildiğinde daha fazla çalışma performansı göstermesine de neden olduğu ifade edilmektedir (Tezuçar, 2019).

## Aşırı İş Yükünün, Bireysel ve Örgütsel Performans Üzerine Etkisi

Toplumun gelişimi, modernleşmesi ve bireylerin yetiştirilmesi için öğretmenler, öğrenmeyi sağlama faaliyeti olan öğretme görevini üstlenmektedir (Senemoğlu, 2013). Bu amaçla öğretmenlerin etkin bir eğitim süreci oluşturabilme yönünde öğrenme ortamlarını en iyi şekilde hazırlama, öğretimi planlayıp uygulama ve öğrencilerin eğitsel gelişimini sağlama çalışmaları yapmaları beklenmektedir (Ağaoğlu, 2002). Bununla birlikte öğretmenler, mesleki alanda sürekli gelişime açık, öğrencilerin öğrenebileceği ve başarabileceğine ilişkin inanca sahip, etkin ve verimli bir çalışma performansı ile eğitsel çalışmalarını yürütmelidir (Özkan & Arslantaş, 2013). Öğretmenlerin mesleki standartlardan ödün vermeden, uzman olduğu eğitsel faaliyetleri gelişigüzel değil samimi, içten, görev bilinci ile sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiği belirtilmektedir (Kızıltepe, 2002). Kısaca öğretmenlik mesleği tüm boyutları ile birlikte ele alındığında, alanında uzmanlaşmayı gerektiren, eğitsel amaçları gerçekleştirmek için öğretim faaliyetlerini en etkili şekilde düzenleyen, çalışma koşullarında hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumları öğrencilerinin gelişiminde kullanan, davranışları ile onları şekillendiren, bir bakıma toplumun geleceğini inşa eden, bir meslek olarak nitelendirilmektedir (Yalçın & Özgen, 2017; Sezgin Nartgün, 2006).

Öğretmenlerin hem öğretimsel alanda hem de örgüt içerisinde üstlendiği görevler nedeniyle oldukça yoğun bir çalışma performansı içerisinde olduğu söylenebilir. Greenberg (1995) de öğretmenlerin mesleki çalışmalarında, zorlu bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşabilmek için belli bir çaba gösterirken, alan dışı

verilen görevler nedeniyle üzerlerinde olumsuz yönde baskı oluştuğunu belirtmektedir. Öğretmenlere verilen basit gibi görünen bu görevler, kapsadığı talep ve beklentilerle öğretmenlerin omuzlarına binen iş yüküne dönüşmektedir (Uygur, 2007). Bu doğrultuda aşırı iş yükü altında olan öğretmenler, stres ve yetersizlik duygusu ile psikolojik baskı altına girmektedir (Kösedağı, 2014). Benzer bir ifade ile çalışanların tanımlanan görevlerine odaklandıklarında üst düzey performans sergilediklerini, miktarı belli olmayan iş yükü verildiğinde ise işlerine yoğunlaşamaması nedeniyle yetersiz performans sergiledikleri belirtilmektedir (Su, 2001). Uygur (2007) ise bireysel performansın düşük düzeyde olmasının, örgütsel performansı olumsuz yönde etkilediğine dikkat çekmektedir.

Örgütsel performans, tek tek çalışanlardan oluşan toplam başarı seviyesi ya da grupların ortak başarısıdır (Özşahin & Zehir, 2011). Örgütsel performans, sadece faaliyetin sonucu değil, örgütte planlanan bütün faaliyetlerin tamamı olarak nitelendirilmektedir (Bingöl, 2006). Örgütlerin, planlanan faaliyetlerde çalışanlarla birlikte adım adım hedefleri gerçekleştirme çabası, örgütsel performansı kapsamaktadır (Can, 2004). Kurumların örgütsel performans seviyesi, çalışanlarla ortak değer, inanç ve hedeflerde birlikteliğin sağlanması ile değişebilmektedir (Tutar & Altınöz, 2010). Ayrıca çalışanların, mesleki teknik bilgi ve becerilerini sergileyebileceği örgütsel koşulların niteliği de örgütün toplam performans düzeyine yansımaktadır (Bedarkar & Pandita, 2014).

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin gösterdikleri eğitsel çaba sonucu elde edilen çıktılar örgütsel performansın bir göstergesidir (Açar, 2015). Benzer bir ifade ile öğretmenlerin birlikte sergilediği eğitsel faaliyetlerin etkisi, okul performansı olarak yankı bulmaktadır (Tezuçar, 2019). Bu noktada öğretmenlerin, eğitsel hedeflere ulaşma noktasında yeterli performans sergileyememesi sonucunda öğrenci ve okul başarısını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Örgütsel performansın istenen düzeye ulaşabilmesi için öğretmenlerin performansını, motivasyonunu, tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyecek, okula olan memnuniyetini ve bağlılığını kaybetmesine neden olacak etkenlerin belirlenmesi gereklidir. Bu amaçla okul ortamında öğretim dışı işlerin kontrol altına alınarak öğretmenlerin, performansını sadece eğitsel hedeflere yönlendirilmesi gerektiği düşünülebilir. Zira örgütlerde verimlilik, üretkenlik ve yeterlilik gibi kriterlerin ölçülebilmesi için çalışanların iş kapasitesine göre işlerin verilmesi ve mesleki yeterliliklerini etkili bir şekilde ortaya koyabilmesi sağlanmalıdır (Şimşek & Çelik, 2012).

Görüldüğü gibi öğretmen ve okul performansının belirleyici değişkenlerinden olan aşırı iş yükü birçok araştırmaya konu olmaktadır. Bu değişkenler arasındaki ilişki etkili ve verimli bir eğitim sisteminin yürütülmesinde belirleyici bir rol oynamakta olduğu söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalar göz önüne alındığında öğretmenlere verilen iş yükünün öğrenci ve okul başarısına olumsuz olarak yansıdığı ve beklenen hedeflere ulaşılamadığı, bu yüzden bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinin eğitim örgütlerine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Araştırmada aşırı iş yükünün, öğretmenlerin bireysel ve örgütsel performans düzeylerini etkileyip etkilemediğini, öğretmenlerin görüş ve algıları ile belirlenmesinde elde edilecek nicel verilerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülerek katılımcıların görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak araştırmada öğretmenlerin aşırı iş yükü ile bireysel ve örgütsel performans arasında bir ilişkinin saptanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında araştırmada iş yükü, bireysel ve örgütsel performansın öğretmen görüşlerine dayandırılarak kurulan bağ ile eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasındaki rolü ortaya konmuştur. Ayrıca bu üç alanla ilgili alan yazındaki eksikliklerin giderilmesi ve yeni bakış açılarının getirilmesi önemli görülmektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı lise öğretmenlerinin aşırı iş yükünün, bireysel performans ve örgütsel performansa yönelik görüşlerini tespit ederek, görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır. Lise öğretmenlerinin aşırı iş yükünün, bireysel performans ve örgütsel performansa yönelik görüşleri ne düzeydedir? Lise öğretmenlerinin medeni durum değişkeni aşırı iş yükünün, bireysel performans ve örgütsel performansa

yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmakta mıdır? Lise öğretmenlerinin aşırı iş yükünün, bireysel performans ve örgütsel performansa yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

## 1.2. Araştırmanın önemi

Eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin algıladığı iş yükü, sergiledikleri bireysel performans ve örgütsel performansını içeren birbirinden bağımsız olarak araştırmalar yapılmıştır (Göksoy & Akdağ, 2014, Öztürk, 2019). Ancak öğretmenlerin algıladıkları iş yükü, bireysel ve örgütsel performans değişkenlerini birlikte inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırma öğretmenlerin bireysel performansını etkileyen iş yükü kaynaklarının ortaya konulması, iş yükü ve performans dengesinin, örgütsel performansı etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi yönünden önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin algıladıkları iş yükünün belirlenmesi ile eğitim örgütlerinde görev dağılımları yapılırken adil davranılması bununla birlikte bireysel performans ile örgütsel performans arasında dengenin kurulması, öğretmenlerin motivasyon ve verimlilik düzeylerinin artırılması ve bu değişkenlerin okullarda belirlenen eğitsel hedeflere ulaşma bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Liselerde görevli öğretmenlerin aşırı iş yükünün, bireysel performans ve örgütsel performansa yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde yapılan nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modellerinde ilişkisel çözümleme; korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile yapılabilmektedir (Can, 2015; Karasar, 2018).

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçede bulunan liselerde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamını oluşturan (n=480) öğretmene ulaşılarak veri toplama aracı dağıtılmış ve geri dönen ölçeklerin 250'si değerlendirilmeye alınmıştır. Buna göre geri dönüş oranı % 52,08 olarak bulunmuştur. Krejcie & Morgan'a (1970) göre geri dönen ölçek sayısı evreni temsil etme gücüne sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine göre; 59,2 kadın, 40,8 erkek; % 71,2'si evli, % 28,8'inin bekâr; %34,4'ü 1-5 yıl, % 20,8'i 6-10 yıl, 16,8'i 11-15 yıl, %14,4'ü 16-20 yıl, %13,6'sı 20 yıl ve üzeri mesleki kıdem; %74,4'si lisans, %25,6'sı lisansüstü öğrenim durumu; %49,6'sı sözel, % 30,0'u sayısal, % 20,4'ünün yetenek branşında öğretmen olduğu tespit edilmiştir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak İş Yükü Ölçeği (İYÖ), Bireysel Performans Ölçeği (BPÖ) ve Örgütsel Performans Ölçeği (ÖPÖ) kullanılmıştır.

İYÖ, öğretmenlerin aşırı iş yükü düzeylerini ölçmek için Netemeyer vd., (1996) tarafından tek boyut ve sekiz maddeden oluşan ölçek geliştirilmiştir. Daha sonra Aycan & Eskin (2005) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan ölçek farklı bir örneklem üzerinden AFA ve DFA analizleri tekrarlanmış ve ölçeğin sekiz madde ve tek boyuttan oluşan yapısı doğrulanmıştır. DFA'dan elde edilen ölçek değerlerinin mükemmel uyum iyiliği değerlerine işaret ettiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .80 olduğu bu araştırmada ise .79 hesaplanmıştır.

BPÖ, öğretmenlerin bireysel performansını ölçmek için Çöl (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, Şehitoğlu & Zehir (2010) tarafından AFA ve DFA analizleri tekrarlanarak altı madde ve tek boyuttan oluşturduğu bulgusu doğrulanmıştır. Analiz sonucunda KMO katsayısı .820, açıklanan varyans %53 bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri .593 ile .839 arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .76 olduğu, bu araştırmada ise .81 olarak hesaplanmıştır.



ÖPÖ, öğretmenlerin örgütsel performansını ölçmek için Brewer & Selden (2000) tarafından geliştirilen ölçek daha sonra Park & Luo (2001) tarafından güncellenmiştir. Kurumlarının performansını ölçmek amacıyla Şahin, (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin AFA ve DFA analizleri tekrarlanmış ve ölçeğin on iki madde ve tek boyuttan oluşan yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçekler 5'li Likert ile derecelendirilmiş olup "Kesinlikle Katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "Kararsızım" (3), "Katılıyorum" (4) ve "Kesinlikle Katılıyorum" (5) değerleri ile ifade edilmektedir.

#### 2.4. Verilerin analizi

Araştırmada veri dağılımını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov Normallik testi yapılmış çarpıklık ve basıklık kat sayılarının -1 ile +1 arasında olup verilerin normal dağıldığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2006). Kişisel bilgiler için frekans (f) ve yüzde (%) değerleri bulunmuş, öğretmenlerin aşırı iş yükü, bireysel performans ve örgütsel performans düzeylerini bulmak için ise ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (SS) değerleri kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlere göre görüşleri karşılaştırmak için Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Görüşler arasında ki ilişkiler Pearson Korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Büyüköztürk'e (2006) göre korelasyon değerinin 1,00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi, -1,00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi, 0,00 olması da ilişkinin olmadığını göstermekte olup 0,70–1,00 arasında olması yüksek; 0,30–0,70 arasında olması orta; 0,00–0,30 olması ise düşük düzeyde bir ilişkiyi tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin iş yükü, bireysel ve örgütsel performans ölçeklerine ilişkin verilerin yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları; 1,00–1,79 Kesinlikle katılmıyorum, 1,80–2,59 Katılmıyorum, 2,60–3,39 Kararsızım, 3,40–4,19 Katılıyorum ve 4,20–5,00 Kesinlikle katılıyorum şeklindedir.

#### 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.02.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/02

### 3. BULGULAR

Araştırmada cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve branş değişkene ait olan öğretmen görüşleri benzer şekilde olduğu için bulgularda verilmemiştir.

#### Öğretmenlerin aşırı iş yükünün, bireysel performans ve örgütsel performansa yönelik görüşleri

Araştırmada öğretmenlerin aşırı iş yükünün, bireysel performans ve örgütsel performansa yönelik görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 1'de aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri şeklinde verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Öğretmenlerin aşırı iş yükünün, bireysel performans ve örgütsel performansa yönelik görüşlerinden elde edilen betimsel istatistik sonuçları*

Ölçek	N	$\bar{X}$	SS
İş yükü	250	3,58	,65
Bireysel performans	250	3,90	,70
Örgütsel performans	250	3,75	,65

Tablo 1’de öğretmenlerin iş yükü ( $\bar{X}=3,58$ ), bireysel performans ( $\bar{X}=3,90$ ) ve örgütsel performansa ( $\bar{X}=3,75$ ) ait görüşlerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

#### Medeni durum değişkeni

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin iş yükü, bireysel ve örgütsel performansa yönelik görüşlerini tespit etmek için yapılan Mann Whitney U Testi sonucu Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre aşırı iş yükünün, bireysel performans ve örgütsel performansa yönelik görüşlerini tespit etmek için yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları*

Ölçek	Medeni durum	N	Sıra ortalama(SO)	U	P
İş yükü	Evli	178	124,72	6269,50	,78
	Bekâr	72	127,42		
Bireysel performans	Evli	178	130,52	5514,50	,08
	Bekâr	72	113,09		
Örgütsel performans	Evli	178	121,87	5762,00	,21
	Bekâr	72	134,47		

Tablo 2’deki değerler incelendiğinde; iş yükü ( $U=6269,50$ ;  $p>0,05$ ), bireysel performans ( $U=5514,50$ ;  $p>0,05$ ) ve örgütsel performans ( $U=5762,00$ ;  $p>0,05$ ) değerlerine ilişkin öğretmen görüşlerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmadığı görülmektedir.

#### Öğretmenlerin aşırı iş yükünün, bireysel performans ve örgütsel performansa yönelik görüşleri arasındaki ilişki

Öğretmenlerin aşırı iş yükünün, bireysel performans ve örgütsel performansa yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit etmek için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucu elde edilen veriler Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Öğretmenlerin aşırı iş yükünün, bireysel performans ve örgütsel performansa yönelik görüşlerine ilişkin Pearson Korelasyon analizi sonuçları*

Değişken	r	Bireysel performans	Örgütsel performans
İş yükü	r	,147*	,182*
Bireysel performans	r	.	,511*

\* $p<.01$

Tablo 3’e göre aşırı iş yükü, bireysel performans ve örgütsel performans ölçekleri arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu; iş yükü ölçeği ile bireysel performans ölçeği ( $r=.147$ ;  $p<.05$ ) ve örgütsel performans ölçeği arasında ( $r=.182$ ;  $p<.01$ ) pozitif yönlü düşük düzeyde; bireysel performans ölçeği ile örgütsel performans ölçeği arasında ise ( $r=.511$ ;  $p<.01$ ) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır.

## 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

### Öğretmenlerin aşırı iş yükünün, bireysel performans ve örgütsel performansa yönelik görüşleri

Araştırmada öğretmenlerin aşırı iş yükünün, bireysel performans ve örgütsel performansa ilişkin görüşlerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu bulgulanmıştır. Öğretmenlerin aşırı iş yükü algılarının araştırıldığı farklı araştırmalar incelendiğinde Kaya (2010) ve Turgut (2014) da bu araştırmanın bulgusuna

benzer şekilde öğretmenlerin iş yükü algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Hoşgörür & Taştan (2017) ve Göksoy & Akdağ (2014) da araştırmaları sonucunda okullarda paydaşlar tarafından iş yükü algısının orta düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Eğitim örgütlerinde gerçekleştirilen benzer araştırmalar olan Barutçugil (2002) ve Gökçe & Özen (2019) ise iş yükünün öğretmenler üzerinde olumsuz etkisinin, okulun eğitsel performansını düşürdüğü bulgusuyla araştırmayı desteklemektedir. Bu bilgilerden hareketle araştırmaların sonuçları bir bütün olarak incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim görevlerinin yanı sıra mevzuatla belirlenen birçok görevlerinin olduğu ve öğretim görevleri dışındaki görevler için de ayrıca zaman ayırmak zorunda kaldıkları söylenebilir. Ayrıca eğitim örgütlerinde değişen beklentiler, eğitim sisteminin karmaşıklığı, öğretimsel programların çeşitlenmesi gibi öğretmenlere iş yükü oluşturan faaliyetler bireysel performanslarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlere tanımlanan bu görevlerin başarı ile yerine getirmeleri beklendiğinden, öğretimsel faaliyetlerini tam anlamıyla yürütemedikleri ve mesleki yetersizlik hissettikleri düşünülebilir. Bu noktada Dongjiao (2015), çalışanların bir yandan mesleki faaliyetlerini başarı ile yerine getirme gayreti içindeyken, bir taraftan da yetenekleri dâhilinde olmayan işlerle karşı karşıya kalmasının mesleki performansını azalttığını belirtmektedir. Benzer şekilde öğretmenlere verilen dengesiz iş yükünün, bireysel amaçlardan sapmalara neden olmakla birlikte örgütsel hedeflere yönelik inançlarını da olumsuz yönde etkilediği bulgusu ifade edilmektedir (Atik, 2015). Dolayısıyla okullarda eğitim-öğretim hizmeti sunmakla sorumlu olan öğretmenlerin her açıdan nitelikli ve donanımlı öğrenciler yetiştirme amacı içinde olduğu düşünüldüğünde öğretmenlere verilen iş yükünün asli görevlerini aksatmayacak şekilde dengeli olmasının istenilen ve beklenen bir durum olduğu değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin aşırı iş yüküne ilişkin görüşleri "katılıyorum" düzeyindedir. Öğretmenlerin eğitsel süreç içerisinde üstlendiği görev, yetki ve sorumlulukların değişmesiyle, öğretmenler arasında önemli bir iş yükü, okul atmosferine uyum sağlamada zorluklar ve mesleki yetersizlik duygularında bir artış olabileceği düşünülmektedir. Bu durumda ise öğretmenlerin özgüvenini kaybetmesine neden olan iş yükü ve etkilerinin öğretim performanslarında olumsuz iş baskısı oluşturduğu ileri sürülmektedir (Galton & Mac Beath, 2008). Benzer şekilde öğretmenlerin kendilerine tanımlanmış olan resmi işlerin yanı sıra birim zamanda verilen iş miktarının artmış olmasından dolayı bireysel potansiyelini aşacak derecede iş yüküne maruz kalmasının, okul ortamına olumsuz olarak yansıtıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Göksoy & Akdağ, 2014). Öğretmenlerin üstlendikleri görev kategorilerindeki iş içeriklerinin sadece teorik bilgi değil, öğretimi planlama, öğrenme ortamlarını düzenleme ve uygulama, paydaşları ile iş birliğine gitme, yönetici ve velilerle iyi ilişkiler kurma gibi çok yönlü görevlerinin bulunması öğretmenlere belirli bir iş yükünü oluşturan etkenler olarak belirtilmektedir (Yalçın & Özgen, 2017). Bu noktada öğretmenlik mesleğinin tekdüze bir meslek olmasının imkânsız olduğu, insan yetiştirme gibi kutsal görevinin olması nedeniyle, profesyonel mesleki bilgi ve donanımını nitelikli bir şekilde sergilemesi gerektiği ifade edilmektedir (Şişman, 1999; Şahin, 2012). Yapılan araştırmalarda örgütlerin, 'işin niteliğine göre çalışanın seçilmesi' ilkesini uygulayarak olması gereken durumun, çalışanların verimli ve üretken performans sergilemeleri için sahip olduğu yeterliliklere uygun işler verilmesi gerektiğine dikkat çektiği vurgulanmaktadır (Dolgun, 2003). Alanyazında yüksek oranda "katılıyorum" düzeyinde bu araştırma ile benzer sonuçlar bulgulanmıştır (Dongjiao, 2015; Keser, 2006). Çalışanların iş yükünden olumsuz etkilendiği, asli görevlerini yürütürken verilen alan dışı görevlerin psikolojik baskı oluşturması ile başarıma inançlarını kaybedebilecekleri düşünülebilir. Bir başka araştırmada ise iş yükünün çalışanlarda performans düşüklüğünün yanı sıra fiziksel ve duygusal anlamda da yorgunluk oluşturduğu ve bu durumun beklenen örgütsel verimlilik ve üretkenliği düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır (Deal & Peterson, 2016; Gökçe & Özen, 2019; Hoşgörür & Taştan, 2017).

Öğretmenlerin bireysel performansa ilişkin görüşleri "katılıyorum" düzeyindedir. Öğretmenlerin görev bilinci ile eğitsel amaçları yerine getirmek için bireysel çaba ve performanslarını ortaya koymalarından memnun oldukları söylenebilir. Performans, çalışanların belirli bir zaman dilimi içerisinde, üzerine düşen görevleri yerine getirmek ve kendisinden beklenen sonuçlara ulaşabilmek için ortaya koyduğu davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Bingöl, 2006; Helvacı, 2002). Çalışanların, örgütlerine olan sorumlulukla her şart ve koşulda öncelikli görevlerini yerine getirmek için üst düzey performans sergileme eğiliminde oldukları

belirtilmektedir (Ekici, 2002). Örgütlerin amaçlarına ulaşmaları büyük ölçüde çalışanların bilinçli bir şekilde mesleki faaliyetlerini yürütmelerine bağlı olduğu ifade edilmektedir (İnce, 2002). Bu bağlamda öğretmenlerin benimsediği iş değerleri doğrultusunda dengeli görevler verilmesi, okulun eğitsel ve fiziksel koşullarının düzenlenmesi ile okulun beklenen başarıya ulaşması sağlanabilir (Keleş Ay, 2010). Öte yandan öğretmenlerin, ölçülemeyen iş yükü altında motivasyonunun düşük olduğu ve okulun belirlenen eğitim hedeflerinden uzaklaşabildiği ifade edilmektedir (Galton & Mac Beath, 2008). Alanyazında Kılınç (2012) da araştırma ile benzer şekilde "katılıyorum" düzeyinde sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenler, sorumlu olduğu öğretim görevlerini verimli ve etkin bir şekilde, mesleki yeterliliğini ortaya koyarak, üst düzey eğitsel başarı ve okul performansını hedeflediği şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel performansa ilişkin görüşleri "katılıyorum" düzeyindedir. Alanyazın incelendiğinde örgütlerin çalışanlardan beklediği bireysel performans sonucu elde edilen çıktılar birleştiğinde, örgütsel performansı oluşturduğu belirtilmektedir (Ekici, 2002). Son zamanlarda ise örgütsel performansın sadece çıktılara odaklanmadığı, çalışanların süreç içerisinde görevlerini etkili biçimde yürütme ve tamamlama olarak değerlendirildiği vurgulanmaktadır (Yüksel, 2004). Bu bağlamda çalışanların örgütsel hedefler doğrultusunda sergilediği mesleki çabanın örgütler için en önemli performans kriterlerinden bir tanesi olduğu ifade edilebilir. Çünkü hızla değişen ve gelişen örgütsel koşullarda çalışanların örgütsel performansı ne kadar iyi olursa örgütsel başarı da o düzeyde yüksek olacağı düşünülebilir. Öyle ki, ham maddesi insan olan eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin eğitsel faaliyetlerdeki sergilemiş olduğu çabanın nitelikli, verimli ve üretken bir okul atmosferi oluşturmak için paha biçilmez bir değere sahip olduğu söylenebilir. Rekabet ortamında varlığını sürdürmek ve hedeflerini geliştirmek isteyen örgütlerin, çalışma koşullarını çalışanların beklentileri yönünde düzenlediğinde, onların mesleki motivasyon ve performanslarının arttığı, bu durumun da örgütsel performansa olumlu yönde yansıdığına dikkat çekilmektedir (Kestane, 2001; Uyargil, 2008). Alanyazında Develi (2015) de yüksek oranda "katılıyorum" düzeyinde ulaştığı bulgu ile çalışanların, mesleki potansiyelini tam anlamıyla kullandıklarında beklenen örgütsel performansa ulaşabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Öner (1999) de orta düzeyde "katılıyorum" düzeyinde ulaştığı bulgu ile çalışanların, sahip oldukları mesleki bilgi ve deneyimlerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri sonucunda başarılı bir örgütsel performansa ulaşabildikleri şeklinde değerlendirilebilir.

### Medeni durum değişkeni

Öğretmen görüşlerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin bu değişkeni sorumlu oldukları görevlerin yerine getirilmesini engelleyen etkili bir değişken olmadığını düşündükleri söylenebilir. Ancak öğretmenler, eğitsel hedefler yönünde mesleki performanslarını ortaya koyarken görev tanımlarını kapsamayan işler verildiğinde, iş yükü olarak algıladıkları da söylenebilir. Öğretmenlerde oluşan bu olumsuz algı ile belirlenen eğitim hedeflerine ve arzu edilen öğrenme çıktılarına ulaşamayacağı şeklinde yorumlanabilir. Galton ve Mac Beath (2008) de zamansız yapılan sosyal etkinlikler, uzmanlık alanında olmayan eğitsel görevler ve bir takım bürokratik işler öğretmenlerin iş yükünü arttıran faktörler olup hem çalışma performanslarını hem de okulun performansını etkileyerek istenmeyen sonuçlar elde edilebildiğini belirtmektedir. Bu durumda öğretmenler hissettiği iş baskısı ile derse hazırlık çalışmaları, öğretim süreçlerini planlama, öğrenme ortamlarını düzenleme gibi mesleğin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirirken kendisini yetersiz hissetmektedir. Öğrüş Ildız (2009) da çalışanlara kapasitelerinin üstünde iş yükü verildiğinde motivasyonlarının da düştüğü ve mesleki stres yaşadıklarını ifade etmektedir. Daha kesin bir ifade ile okulda iş yükü dengeli olan öğretmenlerin, iş yükü aşırı olan öğretmenlere kıyasla daha etkili ve başarılı çalışmalar yürüttüğü belirtilmektedir (Gökçe & Özen; 2019). Güney (2001) de iş yükü fazla olan çalışanların, yaptıkları işin niteliğini düşürmekte olduğunu ve örgütün de beklenen verimlilik ve üretkenliğe ulaşamadığını ifade etmektedir. Bu bilgiler ışığında

öğretmenlerin evli veya bekâr olmalarının sorumluluklarını yerine getirmekte bir sorun oluşturmadığı, fakat öğretmenlere verilen iş miktarına bağlı olarak bireysel ve örgütsel performanslarının değişebildiği söylenebilir. Alanyazında Korkmazer ve Aksoy (2018) da medeni durum değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığını; Kaya (2010) ise çalışanların iş yükü karşısında zaman, performans kaybı ve iş stresi gibi örgütsel performansı olumsuz yönde etkilediği şeklinde araştırmaya benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı fark çıkmasa da değerlere göre şu bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin iş yüküne ilişkin görüşleri incelendiğinde bekâr öğretmenler lehine yüksek düzeyde iş yükü algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu bulguya dayalı olarak bekâr öğretmenlerin eğitsel süreçlerin yeteri kadar karmaşık ve fonksiyonlu olmasından dolayı bilişsel ve fizyolojik olarak çaba harcamaları nedeniyle, iş yükü oluşturacak görev dışı işlerin verilmesini olumsuz algıladıkları söylenebilir. Bu noktada çalışanlar üzerinde oluşan iş yükü baskısının zihinsel ve ruhsal baskı oluşturduğu, görevleri arasında uyumsuzluk yaşayarak işleri planlama konusunda karmaşa yaşadıkları belirtilmektedir (Wickens ve Kramer, 1985). Ayrıca çalışanlar bu durumda sorumluluklarını gerçekleştirmekte yetersiz hissetmelerinden dolayı kendilerinden beklenen mesleki ve örgütsel performanslarını sergileyememektedirler (Öztürk, 2019). Araştırmada evli öğretmenler ise özel yaşantılarından gelen yoğunluğa karşı alışık olmalarından dolayı okul içinde kendilerine verilen işleri iş yükü olarak algılamadıkları şeklinde düşünülebilir. Evli öğretmenler eğitsel faaliyetlerini yürütürken sorumluluklarının çeşitlenmesini asli görevleri olduğu şeklinde kabullendikleri söylenebilir. Alanyazında bu çalışmadan farklı olarak Korkmazer ve Aksoy'un (2018) evli ve bekâr öğretmenlerin iş yükü algı düzeylerinin farklı olmadığını her iki grubunda dengesiz olarak dağıtılan işleri iş yükü olarak algıladıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinin yeteri kadar ağır, sorumluluk isteyen ve zaman alıcı işler olarak gördükleri bunun yanı sıra amacı belli olmayan iş yükü ile karşılaşmak istemedikleri düşünülmektedir. Becet (2019) de çalışanlara mesleki yetenekleri gözetilmeden verilen işlerin iş baskısı oluşturduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin bireysel performansa ilişkin görüşleri incelendiğinde, evli öğretmenler lehine yüksek düzeyde algıya sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgu evli öğretmenlerin şartlar ve koşullar ne olursa olsun verilen işleri, görevin gerekleri olarak nitelendirdikleri ve üst düzey performansla sergiledikleri şeklinde düşünülebilir. Acker (1995) de öğretmenlik mesleğinin taşıdığı sorumluluklar gereği, başarıya odaklanarak, ödün vermeden mesleki eylemlerini sürdürdüklerini belirtmektedir. Bu yüzden evli öğretmenler atandıkları görevin gereklerini, benimsedikleri örgütsel amaçlar doğrultusunda sürdürdükleri düşünülebilir. Kestane (2001) de öğretmenlik mesleğinin içerdiği zorluklar, öğretmenlerin sorumluluk duygularını daha da artırması nedeniyle çalışma performansları ve okulun verimlilik düzeyini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca evli öğretmenlerin yaşantılarının düzenli olması mesleklerine odaklanmalarını sağlamakla birlikte faaliyetlerini öğretimsel planlar dâhilinde eksiksiz gerçekleştirme çabası içinde oldukları söylenebilir. Öğretmenler, mesleki eylemlerini planladıkları şekilde yerine getirdiklerinde ise istenilen performansa ulaşabilmektedirler (Şişman, 1999). Bir başka açıdan evli öğretmenlerin ailelerini geçim kaynakları öğretmenlik mesleği olması nedeniyle daha azimli tutum ve davranış eğiliminde oldukları söylenebilir. Araştırmada bekâr öğretmenlerin ise özel hayatlarında daha çok dışa dönük ve sosyal aktivitelere önem vermeleri nedeniyle ortaya koydukları çalışma performanslarını yeterli gördükleri ve okulun beklentilerini karşıladıkları şeklinde düşündükleri yorumlanabilir. Zira çalışanların benimsediği iş değerleri, mesleki bilgi ve beceri düzeyleri çalışma performanslarını etkileyen önemli unsurlar arasında görülmektedir (Kılınç, 2012). Alanyazında Kılınç (2012) da evli çalışanlar lehine benzer bulguya ulaşmış, buna göre evli öğretmenlerin özel yaşantılarında daha fazla sorumluluk sahibi olmaları, mesleklerine daha fazla önem verme ve mesleki başarıya yoğunlaşmalarını sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel performansa ilişkin görüşleri incelendiğinde, bekâr öğretmenler lehine yüksek düzeyde algı oluşturdukları görülmektedir. Buna göre bekâr öğretmenlerin özel yaşantılarında ailevi sorumlulukları olmamasından dolayı okulun amaçlarını benimseyerek, mesleki çalışmalarına daha fazla yoğunlaşabildikleri ve okulun başarısını önemsedikleri için örgütsel faaliyetlerde aktif rol alabildikleri düşünülebilir. Öztürk (2019) de örgütün başarıya ulaşabilmesi için öncelikle, bütün çalışanların etkin bir



şekilde mesleki görevlerini yerine getirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmada evli öğretmenlerin ise ev ve iş ortamında birçok sorumlulukları olmasından dolayı resmi görevlerini odaklanmakta olup örgütsel faaliyetlere katılmadıkları düşünülmektedir. Bir başka açıdan toplumun beklentilerinin günden güne artması, öğretmenlere yeni rol ve sorumluluklarının verilmesi nedeniyle mesleki faaliyetlerinde yoğunluk oluşturmakta olup örgütsel performanslarını düşürdükleri söylenebilir. Öğretmenler artan talepler karşısında mesleğin gerektirdiği sorumlulukları ancak yerine getirebildikleri, bu yüzden örgütsel performanslarının istenen düzeyde olmadığı düşünülebilir. Alanyazında Kestane (2001) de benzer sonuçlara ulaşmış olup bekâr çalışanların mesleklerine karşı başarılı olma, meslektaşları arasında ön plana çıkma gibi hırslarının olmasından dolayı bireysel performanslarının yüksek olduğunu bu durumda örgütsel performansa yansıdığı yorumlanabilir.

### **Öğretmenlerinin aşırı iş yükü, bireysel performans ve örgütsel performansa yönelik görüşleri arasındaki ilişki**

Araştırmada öğretmenlerin iş yükü ile bireysel performans arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, resmi görevleri kapsamında olmayan, mesleki yeterliliğini aşan işleri, iş yükü baskısı olarak algılamaktadır. Toplumda taleplerin artması ve eğitim sisteminde yaşanan değişimler nedeniyle öğretmenler sorumlulukların üstesinden gelebilmek için yoğun bir çaba sarf etmektedirler. Bu noktada öğretmenler iş miktarına bağlı olarak, zaman yetersizliğinden beklentileri karşılamakta zorlanmakta ve kendisini yetersiz hissetmektedir. Öğretmenlerin, zorlu eğitsel süreçleri yürütürken, alan dışı işlerin, motivasyon ve performans düzeylerini düşürmesi, okul ve sınıf içindeki davranışlarına yansımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, mesleki faaliyetlerini yürütürken inancını kaybetmesi, okulda tutum ve davranışlarının negatif yönde değişmesine neden olmaktadır (Çalık & Sezgin, 2005). Kırca (2019) da öğretmenlere üstesinden gelemeyeceği işlerin verilmesi nedeniyle bir takım ruhsal bozukluklar oluştuğu, öğrenciler, meslektaşları ve velilerle olumlu ilişkiler kuramadığı ve stresli davranışlar sergilediği belirtilmektedir. Atik (2015) de öğretmenlerin karmaşık duygular içerisinde baskı hissettiğini ve kendisini mesleki çalışmalarında yetersiz bularak, özgüven kaybına neden olduğunu bulgulamıştır. Yapılan araştırmalarda aşırı iş yükü çalışanlarda, fizyolojik ve psikolojik baskı, performans düşüklüğü, işten ayrılma isteği, depresyon, stres, memnuniyetsizlik, tükenme gibi birçok sonuçlar meydana getirdiği belirtilmektedir (Şahin, 2012). Araştırma bulgusunu destekler nitelikte Öztürk (2019) ve Keleş Ay'da (2010) öğretmenlerde düşük düzeyde iş yükü algısını bulgulamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, iş yükü ile örgütsel performans arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Buna göre alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin, okulun eğitsel amaçlarını gerçekleştirmek için öğrenme-öğretme ortamını düzenleme, etkili öğretim yöntemlerini kullanma, öğretimi planlayıp uygulama ve değerlendirme gibi çok yönlü resmi görevleri yerine getirirken, mesleki performanslarını ortaya koymaktadır (Ağaoğlu, 2002). Öğretmenlerin okulda yaptığı bu iş ve eylemlerin tamamı, örgütsel performans olarak değerlendirilmektedir (Çelikten vd., 2005). Eğitim örgütlerinde diğer örgütlere göre, yürütülen mesleki faaliyetlerde öğretmenlerden daha fazla performans beklenmektedir (Kayar, 2015). Öğretmenlere görev dışı işlerin verilmesi ile etkili performans sergileyemedikleri gibi okulun eğitsel başarısını düşürmektedirler (Göksoy & Akdağ, 2014; Şahin, 2012). Bununla birlikte iş yükü, öğretmenlerde, fiziksel ve ruhsal yorgunluk, tükenmişlik, depresyon, psikolojik baskıya da neden olmaktadır (Duman, 2015). Okulun eğitim hedeflerine ulaşması, öğretimin niteliği, öğrenci ve okul başarısının artırılması ve öğretmen performansına bağlı olarak değişmektedir (Özkalp & Kirel, 2018). Dolayısıyla akademik başarının zorunlu olduğu eğitim örgütlerinde, belirlenen çıktılara ulaşılması için öğretmen performans düzeyinin artırılması gerektiği söylenebilir. Öğretmen performansının artırılması ise dengeli bir iş yükü ile okulun çalışma koşullarının düzenlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve kendilerini ifade edebilmeleri için fırsatlar sunulması, motivasyon düzeylerinin yüksek olması gibi

unsurların sağlanması ile gerçekleşmektedir (Keleş Ay, 2010). Benzer araştırmalara göre genellikle öğretmenlerin, verimli ve üretken bir performans sergileyebilmeleri için görev dağılımının dengeli yapılması, gereksiz bürokratik işler verilmemesi ve üstlendiği sorumlulukları başarabilme özgüvenine sahip olması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır (Huey & Wickens, 1993).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bireysel performans ölçeği ile örgütsel performans ölçeğine yönelik görüşleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda genellikle çalışanlara eşit dağıtılan ve uzmanlık alanı içerisinde olan işlerin verildiği örgütlerde, çalışanların performanslarının yüksek olduğu, örgütleriyle bütünleşerek hedefler doğrultusunda çaba sarf ettikleri belirtilmektedir (Chughtai & Buckley, 2008). Öğretmenler, tanımlanan mesleki faaliyetlerini, yüksek motivasyon ve başarıma arzusu ile sürdürdüklerinde, okulun beklentilerinin ötesinde performans sergilemektedirler (Akşit, 2006; Özdemir & Yirmibeş, 2016). Öğretmen performansının etkililiği ise öğrenci öğrenmelerinin niteliğinin artması ve okulun amaçlar doğrultusunda eğitsel çıktılara ulaşabilmesini sağladığı söylenebilir. Öğretmenler de beklediği eğitsel çıktılara ulaştığını gördüğünde, okula olan bağlılığı ve aitlik düzeyi artmakta olup okulun performansını olumlu yönde etkilemektedir (Arifin, 2015). Başka bir ifade ile öğretmenler, performans düzeylerinin artması ile okulun amaç ve değerlerine olan inançları etkilenmekle birlikte mesleğin gerektirdiği sorumlu tutum ve davranışları sergilemektedir (Leiter, Maslach, Schaufeli & 2001). Alanyazın incelendiğinde öğretmen performansının, okul performansına yönelik etkilerini bulgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Hatipoğlu & Kavas, 2016). Öğretmenler alanlarında uzmanlaştıkça, yeni bakış açıları kazandıkça dolayısıyla mesleki anlamda geliştikçe, okulun eğitim hedeflerine ulaşması kolaylaşacaktır (Büyükgöze & Özdemir, 2017; Dee & Wyckoff, 2015). Bu bakımdan okulların etkililiği için öğretmenlerin bilgi ve donanımını rahatça sergileyebileceği düzenlemeler yapılmalı, istek ve ihtiyaçlarını önemsenmeli, mesleki faaliyetlerinin değerli olduğunu her fırsatta hissettirilebildiği ortamlar sunulmalıdır (Demerouti & Cropanzano, 2010). Aynı zamanda örgütler çalışma sırasında ortaya çıkan olumsuz koşullar ve çalışanlardan beklenen performans kaybını hesapladığında, örgütün ulaşmak istediği hedef ve vizyondan uzaklaşacağı belirtilmektedir (Ağan, 2007; Ordukaya, 2011; Uygur, 2007).

Araştırma sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu, birbirlerinin değişimlerinden olumlu ve olumsuz yönde doğrudan etkilendiği söylenebilir. Öğretmenlerin verilen görevleri ödün vermeden, en etkili şekilde düzenleyebilmeleri için, uzmanlık alanına girmeyen, iş yükü oluşturacak sorumlulukların yüklenmemesi gerekmektedir. Eğitim sisteminin değişimi ve öğretimin karmaşıklığı göz önüne alındığında eğitsel süreci etkili bir şekilde yönetebilen, üst düzey performans sergileyen nitelikli öğretmenlerin varlığı önemlidir (Kulaklıkaya, 2013). Çalışanların mesleki iş yükü olduğu halde iş içeriği belli olmayan işlerin verilmesinin örgütün başarısında hiçbir katkısı olmadığı gibi (Keser, 2006), iş çeşitlenmesi nedeniyle örgütlerin hedeflerinden uzaklaşarak, beklentilerin ötesinde çıktılarla karşılaştığı belirtilmektedir (Ay, 2010). Öğretmenler ise mesleki algıları, inançları, donanımı ve benimsediği değerleri ile çalışma performanslarını üst düzeyde ortaya koymayı istemektedir (Seferoğlu, 2004; Turgut, 2014). Öğretmenlerin performansı, okul ortamının zorlu şartları ve eğitim politikalarının düzensizliğinin yanı sıra görev dışı işlerle, sorumluluklarını karşılamada büyük ölçüde yetersiz kalmaktadır (Grumet, 1988). Bu durumda öğretmenlere, mesleğin akademik, teknik bilgi ve becerisini aktarabileceği ortamların sunulmaması öğrenci ve okulun başarısına telafi edilemeyecek zararlar verebileceği söylenebilir.

*Sonuç;* Eğitim sisteminin en önemli üyesi olan öğretmenlerin, okulun amaçları doğrultusunda performanslarını artırarak, eğitim politikalarını etkili ve verimli bir şekilde uygulayabilmeleri, üst düzey öğrenme ortamları ve okulun eğitsel başarısını istenen düzeylere taşıyabilmelerini sağlayabilecektir. Öğretmenlerin değişen koşullara göre iş tanımlarının günden güne artması ile eğitim sisteminin düzensizliği, öğretmenlerin psikolojik olarak moral, motivasyon ve çalışma performansını olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Bu anlamda eğitim örgütlerinin en önemli hedefi, öğretmenlerin çalışma performansını gözlemleyerek, mesleki çalışmalarını olumsuz etkileyen görevlerin hafifletilmesi ve performansını eğitim öğretime kullanmasını sağlamak olmalıdır. Sezgin Nartgün (2006) de eğitim örgütlerinin sadece belirlenen hedefler doğrultusunda, eğitsel faaliyetlerin yürütülmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında eğitim örgütlerinin artan rekabet koşullarına ayak uydurabilmesi için

öğretmenlerin, sadece öğretim süreçlerine odaklanabileceği, etkin çalışma performansı sergileyebileceği okul ortamları oluşturulması ile öğretmenlerin çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirme, öğretimi planlama, uygulama ve öğrenme ortamlarını örgütleme gibi gerekli olan çalışma performansını ortaya koyup artırabileceği, söylenebilir.

**Kaynakça/Reference**

- Acker, S. (1995). Carry on caring the work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 16(1), 21-36.
- Açar, A. (2015). *Öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden yararlanma düzeylerine ilişkin algıları* [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Ağan, N. (2007). *Ankara'daki dört ve beş yıldızlı konaklama işletmelerinin performans değerlendirme sistemlerine dair bir alan araştırması* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ağaoğlu, E. (2002). *Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular, sınıf yönetimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Akdoğan, S. (2016). *Etik liderlik davranışlarının örgütsel performansa etkileri üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi]. Gelişim Üniversitesi.
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşü (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 76-101.
- Aktaş, K. (2014). *İtibar yönetimi, iş memnuniyeti ve örgütsel performans arasındaki ilişkinin analizi: Sağlık sektöründe bir uygulama* [Yüksek lisans tezi]. Gediz Üniversitesi.
- Arifin, H.M. (2015). Yeterlilik, motivasyon ve örgüt kültürünün lise öğretmenlerinin iş doyumuna ve performansına etkisi. *Uluslararası Eğitim Çalışmaları*, 8 (1), 38-45.
- Argon, T., & Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Arslantürk, Y. (2009). Dört ve beş yıldızlı konaklama işletmelerinde performans değerlendirme: Ankara ili örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 19-34.
- Atik, E. (2015). *Otel işletmelerinde iş yükü algısı ve iş yükünün insan kaynakları yönetiminde kullanımı* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Aycan, Z., & Eskin, M. (2005). Relative contributions of childcare, spousal support, and organizational support in reducing work-family conflict for men and women: The case of Turkey. *Sex Roles*, 53(7-8), 453-471.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bayram, L. (2006). Geleneksel performans değerlendirme yöntemlerine yeni bir alternatif. *Sayıştay Dergisi*, 360 Derece Performans Değerlendirme, 62(1), 47-65.
- Becet, A. (2019). *Öğretmenlerde tükenmişlik sendromu ve sigara içme arzusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Bedarkar, M., & Pandita D. (2014). A study on the drivers of employee engagement impacting employee performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 133, 106-115.
- Bingöl, D. (2006). *İnsan kaynakları yönetimi*. Denizli: Arıkan Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Borman G. D., & Dowing, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A metaanalytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78, 367-409.
- Brewer, G., & Selden, S. (2000). Why elephants gallop: Assessing and predicting organizational performance in federal agencies. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10, 685-712.
- Büyükgöze, H., & Özdemir, M. (2017). İş doyumunu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325.
- Büyükoztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cam, E. (2004). Çalışma yaşamında stres ve kamu kesiminde kadın çalışanlar. *Journal of Human Sciences*, 1(1),1-10.
- Can, A. (2015). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, N.(2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1),103-119.
- Can, H., Akgün A., & Kavuncubaşı Ş. (1998). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cedoline, A. J. (1982). *Job burnout in public education: Symptoms, causes, and survival skills*. Teachers College Press.

- Celep, C. (2000). Teachers' organizational commitment in educational organizations. *In National Forum of Teacher Education Journal* 10(3), 1999-2000.
- Chughtai, A. A., & Buckley, F. (2008). Work engagement and its relationship with state and trait trust: A conceptual analysis. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 10(1), 47-71.
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13, 53-66.
- Çelikten, M., Sanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çorbacioğlu, F. F. (2018). *İş yerinde mobbingin çalışan performansına etkisi üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi]. T.C. Ufuk Üniversitesi.
- Çöl, Ö., S. (2008). İş yerinde psikolojik şiddet: Hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, (4), 131.
- Dağdeviren, M., Kurt, M., Akay, D. (2003). Çalışanların toplam iş yükü seviyelerinin belirlenmesine yönelik bir model uygulaması. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Dergisi*, 20(4), 517-525.
- Dee, T.S., & Wyckoff, J. (2015). Teşvikler, seçim ve öğretmen performansı: IMPACT'tan kanıtlar. *Politika Analizi ve Yönetimi Dergisi*, 34 (2), 267-297.
- Deadrick, D. L., & Gardner, D. G. (2008). Maximal and typical measures of job performance: An analysis of performance variability over time. *Human Resource Management Review*, 133-145.
- Deal, T.E., & Peterson, K.D. (2016). *Okul kültürünün şekillendirilmesi*. San Fransisco California USA: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Demerouti, E. ve Cropanzano, R. (2010). From thought to action: Employee work engagement and job performance. *Work engagement: A handbook of essential theory and research*, 65, 147-163.
- Demir, F. (1999). *İş güvencesi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Demir, M. (2009). *Konaklama işletmelerinde duygusal zekâ, örgütsel sapma, çalışma yaşamı kalitesi ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkinin analizi* [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Develi, A. (2015). *Ortaokul okul müdürlerinin yenilikçi ve değişim özelliklerinin öğretmenler üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Dolgun, U. (2003). *Girşimcilik*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Dolgun, U. (2010). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Dongjiao, Z. (2015). *Okul kültürünün iyileştirilmesi* (Cilt 7). Nehir Yayıncıları.
- Duman, N. (2015). *Yöneticilerde zihinsel iş yükünün öznel iyi oluşa etkisinde boş zaman davranışlarının rolü* [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Ekici, B. (2002). Performans denetimi ve il yönetiminde uygulanabilirliği. *Türk İdare Dergisi* (436), 135-137.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Galton, M., & MacBeath, J. (2008). *Teachers under pressure*. London: Sage.
- Gökçe, A. T., & Özen, C. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okulda angarya*. Anı yayıncılık, Türkiye.
- Göksoy, S., & Akdağ, Ş. K. (2014). Primary and secondary school teachers perceptions of workload. *Creative Education*, 5(11), 877-885.
- Greenberg, M. (1995). *The poetics of cities: Designing neighborhoods work*. The Ohio State University Press.
- Grumet, M. R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Gümüştekin G.E. ve Öztemiz B. (2005). Örgütlerde stresin verimlilik ve performansla etkileşimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 271-288.
- Güney, S. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. (Ed: S. Güney) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, Ç., & Uysal, H. H. (2019). The relationship between teacher burnout and organizational socialization among English language teachers. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 15(1), 339-361.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(4).



- Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 155-169.
- Hochschild, A. R.I (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hoşgörür, V., & Taştan, N. (2017). Eğitimin işlevleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 283-305.
- Huey, F.M., & Wickens, C.D. (1993). *Workload transition: Implications for individual and team performance*. Washington, DC: National Academy.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İnce, M. (2002). *İşletmelerde insan kaynakları eğitiminin çalışanların performansları üzerine olan etkileri ve işletmelerde bir uygulama* [Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (1999). *Nitelikli öğretmen sorunu*. Türk Eğitim Sistemi Sempozyumu. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Kaya, B. (2010). *Öğretim elemanlarının iş değerleri açısından örgütsel davranış modellerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi.
- Kayar, S. (2015). *Örgüt iklimi ve örgütsel vatandaşlığın çalışan performansına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Kazak, E. (2019). Okulda angarya iş ve işlemlerin performansın niteliği ve iş çıktıları üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(4), 692-744
- Keleş Ay, F. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yükü algısı ve iş-aile çatışması* [Yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Keser, A. (2006). Çağrı merkezi çalışanlarında iş yükü düzeyi ile iş doyumu ilişkisinin araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(11), 100-119.
- Kestane, D. (2001). Modern kamu yönetiminin tamamlayıcı bir unsuru olarak hizmet içi eğitim ve Türk kamu kesiminde sistemin görünümü. *Maliye Dergisi*, 136, 36-48.
- Kılınç, E.(2012). *Hekim ve hemşirelerde örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel sessizlik, çalışan performansı ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kırca, A. (2019). *Öğrenen örgüt ile öğretmen morali arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 10-14.
- Korkmazer, F., & Aksoy, A.(2018). Sağlık çalışanlarının iş yükü fazlalığı algısının yaşam kalitesi ve iş-aile çatışması ile ilişkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 607-619.
- Kösedoğru, Y. (2014). *Yöneticilerin duygusal zekâsı ve yenilikçi kurum kültürü ile çalışan performansı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). *Determining sample size for research activities*. Educ Psychol Meas.
- Kulaklıkaya, K. (2013). *İşkoliklik, tükenmişlik sendromu ve iş yükü algısı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Küçükahmet, L. (2012). *Öğretmenlik mesleği*. Leyla Küçükahmet (Ed). Eğitim Bilimine Giriş (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları, 179-238.
- Lee, S., & Lee, J. (2010). Kindergarten teachers' burnout and ego-resiliency based on their teaching experience. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 30(6), 51-65.
- Levinson, H. (1965). Reciprocation: The relationship between man and organization. *Administrative Science Quarterly*, 9, 370-390.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Nartgün, Ş. S. (2006). Öğretim elemanlarının örgütsel değerlere ilişkin görüşleri (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Journal of Values Education*, 4(12), 129-148.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work-family conflict and familywork conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81, 400– 410.
- Ordukaya, H. (2011). Fiziksel iş yükü ve ergonomi. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi*, 273-274.
- Öğrüş İldız, G. (2009). *Proje yönetimi: İnşaat firmalarında proje müdürlerinin iş yükü, iş stresi, iş tatmini ve motivasyon ilişkisi* [Doktora tezi]. Kültür Üniversitesi.

- Öner, M. (1999). *Yöneticinin el kitabı*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2018). *Örgütsel Davranış* (8. Baskı). İstanbul: Ekin Yayınları.
- Özkan, M., & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Özşahin, M., & Zehir, C. (2011). Yüksek performanslı işletmelerde liderlik, girişim odaklılık ve örgütsel performans ilişkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 115-140.
- Öztürk M. A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Doktora Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Park, S. H., & Luo, Y. (2001). Guanxi and organizational dynamics: Organizational networking in Chinese firms. *Strategic management journal*, 22(5), 455-477.
- Sadık, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışları, algıladıkları sosyal destek ve mesleki iş doyumları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlanmasında Eğitim*, 40-45.
- Senemoglu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Serinkan, C. ve Bardakçı, A. (2009). Pamukkale üniversitesindeki akademik personelin iş tatminleri ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 115-132.
- Su, B.A. (2001). *Ergonomi*. Ankara: Atılım Üniversitesi Yayınları, 5.
- Szilagyı, A. D., & Wallace, M. J. (1983). *Organizational behavior and performance*. Good Year Books. Brown Higher Education
- Şahin, F. (2012). Büyük adam düşüncesinden liderlikte özellikler kuramına kavramsal bir bakış. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13(1), 141-163.
- Şahin, I. (2010). *Organizational social capital and perceived performance of drug law enforcement departments: A case study of Turkey* [Dissertation master thesis]. Florida University of Central.
- Şehitoğlu, Y., & Zehir, C. (2010). Türk kamu kuruluşlarında çalışan performansının, çalışan sessizliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı bağlamında incelenmesi. *Amme İdare Dergisi*, 43(4), 87-110.
- Şimşek, M.Ş., & Çelik A. (2012). *İşletme bilimine giriş*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları, 10-168.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şimşek, C. L., & Şimşek, A. (2010). Türkiye’de bilim tarihi öğretimi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterlilikleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 169-198.
- Tezer, F. (1998). *İdeal öğretmenin kişilik özellikleri* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tezuçar, C. (2019). *Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile öğretmen özellik ve davranışlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Turgut, H. (2014). Algılanan örgütsel desteğin işletme performansına etkisinde iç girişimciliğin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 29-62.
- Tutar, H., & Altınöz, M. (2010). Örgütsel iklimin iş gören performansı üzerine etkisi: OSTİM imalat işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(02), 196-218.
- Uyargıl, C. (2008). Performans değerlendirme. *İnsan Kaynakları Yönetimi*, 7, 211-266.
- Uygur, A. (2007). Örgütsel bağlılık ile iş gören performansı ilişkisini incelemeye yönelik bir alan araştırması. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 71-85.
- Wickens, C. D., & Kramer, A. (1985). Engineering psychology. *Annual Review of Psychology*, 36(1), 307-348.
- Vural, B. A., & Coşkun, G. (2007). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçın, O. M., & Özgen, B. (2017). Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının ve öz güven düzeylerinin incelenmesi (KKTC). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 63-80.
- Yazıcıoğlu, İ. (2010). Örgütlerde iş tatmini ve iş gören performansı ilişkisi: Türkiye ve Kazakistan karşılaştırması. *Bilgi*, 55(1), 243-264.

- Yorgun, S. (2010). Sömürü, koruma ve pozitif ayrımcılıktan çalışma hayatının egemen gücü olmaya doğru kadınlar: 21. yüzyıl ve pembeleşen çalışma hayatı. *Sosyoekonomi*, 11(1), 167-190.
- Yüksel, Ö. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The duties, authorities and responsibilities undertaken by teachers, who have strategic importance in the education system in every historical period, change over time (Celep, 2000). These changes in the field of education increase society's expectations from teachers, diversify teacher activities, and also impose new roles and responsibilities on teachers (Becet, 2019). The change in society's expectations for educators and the complexity of teaching programs are among the factors that significantly affect teachers' workload (Çelikten, et al., 2005). It is emphasized that this change may cause teachers to need constant renewal and to feel a sense of inadequacy and workload caused by constantly changing demands (Helvacı, 2002). At the same time, it is seen that teachers' workload has become more diverse due to reasons such as student evaluations, carrying out administrative and educational activities (Izgar, 2001), and the professional responsibilities they undertake (Dongjiao, 2015). It is stated that the issue of workload, which is closely related to teachers' job performance, creates difficulties in adaptation among teachers and causes a decrease in teachers' individual and organizational performance. Therefore, the excessive workload felt by teachers plays a decisive role in their ability to perform their professional individual actions efficiently and effectively and to increase the performance of the school (Kaya, 2010).

The aim of this research is to determine high school teachers' views on excessive workload, individual performance and organizational performance, and to reveal whether there is a significant relationship between their views. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought in the research. What are the opinions of high school teachers regarding excessive workload, individual performance and organizational performance? Does the marital status variable of high school teachers create a significant difference in their views on excessive workload, individual performance and organizational performance? Is there a significant relationship between high school teachers' views on excessive workload, individual performance and organizational performance?

### 2. METHOD

The research was conducted to determine the effect of excessive workload on individual and organizational performance, according to the opinions of high school teachers, and to examine the relationship between these opinions. The study population of the research, which is in a relational screening model, consists of 250 teachers working in the central district high schools of Bolu province in the 2020-2021 academic year. Workload, individual performance and organizational performance scales were used as data collection tools in the study. Mean, standard deviation, Mann Whitney U and Pearson Correlation analysis were used to analyze the data.

As a data collection tool in the study, the Workload Scale (WLS) was adapted into Turkish by Aycan & Eskin (2005) and consists of eight items and a single dimension. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was .80, but in this study it was calculated as .79.

Individual Performance Scale (BPÖ) was adapted into Turkish by Çöl (2008), EFA and CFA analyzes were repeated by Şehitoğlu & Zehir (2010) and consists of six items and a single dimension. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be .76, and in this study it was calculated to be .81. Organizational Performance Scale (OPS) was developed by Brewer & Selden (2000), updated by Park & Luo (2001), adapted into Turkish by Şahin (2010) and consists of twelve items and a single dimension. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be 0.85, and in this study it was calculated as .90. The scales are rated on a 5-point Likert scale and are expressed with the values "Strongly Disagree" (1), "Disagree" (2), "Undecided" (3), "Agree" (4) and "Strongly Agree" (5).

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the research results; Teachers' opinions about workload, individual performance and organizational performance are at the "I agree" level. There was no significant difference in the opinions of teachers in the excessive workload, individual performance and organizational performance scales

according to the marital status variable. Low-level significant relationships were detected between the teachers' workload scale and the individual performance scale and organizational performance scale, and medium-level significant relationships were found between the individual performance scale and organizational performance scale.

When different studies investigating teachers' perceptions of excessive workload were examined, Kaya (2010) and Turgut (2014) concluded that teachers' perceptions of workload were high, similar to the findings of this study. On the other hand, Hoşgörür & Taştan (2017) and Göksoy & Akdağ (2014) also found, as a result of their research, that the perception of workload by stakeholders in schools is at a medium level. Barutçugil (2002) and Gökçe & Özen (2019), which are similar studies conducted in educational organizations, support the research with the finding that the negative effect of workload on teachers reduces the educational performance of the school. Based on this information, when the results of the research are examined as a whole, it can be said that teachers have many duties determined by the legislation in addition to their teaching duties, and that they have to allocate time for duties other than their teaching duties.

In the research, it is seen that there is no significant difference in teachers' opinions according to the marital status variable. Accordingly, it can be said that teachers think that this variable is not an effective variable that prevents the fulfillment of the duties for which they are responsible. It can be stated in the research that teachers do not see being married or single as a problem in fulfilling their responsibilities, but they think that their individual and organizational performance may change negatively depending on the amount of work assigned to them. In the literature, Korkmazer and Aksoy (2018) also stated that the marital status variable does not make a significant difference in fulfilling individual responsibilities; Kaya (2010) found similar findings in the study, stating that employees' workload negatively affects organizational performance such as loss of time, performance loss and job stress.

According to the research results, it can be said that there is a significant relationship between the variables and that they are directly affected by each other's changes, both positively and negatively. It can be said that in order for teachers to organize their assigned tasks in the most effective way without compromising, they should not be burdened with responsibilities that do not fall within their field of expertise and that will create a workload. Considering the change of the education system and the complexity of teaching, the presence of qualified teachers who can manage the educational process effectively and exhibit high level performance is important (Kulaklıkaya, 2013). In this case, teachers are largely insufficient to meet their responsibilities due to their exposure to off-duty work, considering the challenging conditions of the school environment and the irregularity of educational policies (Grumet, 1988).

Suggestions: Considering the increasing competitive conditions and the changing education system, it is stated that the decrease in the performance of teachers will directly affect the educational performance of the school negatively. In this regard, while implementing educational policies and distributing tasks in schools, it can be recommended to give teachers a balanced workload and to create environments where they can demonstrate their professional competence and performance. At the same time, it can be suggested to policy makers and managers in in-service training that the workload, which negatively affects teachers' work performance, should be included in lessons, seminars and meetings by revealing its positive and negative effects on the school.



## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.02.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/51

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

1.Yazar: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

2.Yazar: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, raporlaştırma.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar çatışması bulunmamaktadır. Ayrıca araştırmacılar olarak aramızda herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 2104–2124. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1314784>



### Pre-service Teachers' Metaphorical Perceptions of "Pedagogical Formation Certificate Program Student" Concept

Öğretmen Adaylarının "Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencisi" Kavramına İlişkin  
Metaforik Algıları

Özlem KARAKIŞ<sup>1</sup> , Meriç TUNCEL<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 14.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 05.12.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Abstact:** This study aimed to determine the metaphorical perceptions of pre-service teachers participating in the pedagogical formation certificate program about the concept of pedagogical formation certificate program student. Phenomenology design was used in the data collection. The study group of the research consisted of 417 pre-service teachers participating in the pedagogical formation training certificate program at the faculty of education of a state university located in the Western Black Sea Region in Türkiye in the 2022-2023 academic year. The data of the study were collected through a form prepared by the researchers asking "pedagogical formation program student is like (1)...../similar because (2)....." to an object, a shape, an animal or a living creature (metaphor/mental image) and to state the reason (justification/logical basis) for their similes. The documents were analyzed by content analysis method. As a result of the research, 52 metaphors developed by pre-service teachers taking part in pedagogical formation certificate program about the concept of pedagogical formation program student were collected in 16 different categories named as "dough, new born baby, storage space, warrior, turtle, guided person, lucky fish, mother, light, miserables, unprocessed mine, precious metal, dreamer, intermediary person, unconscious person, lego".

**Keywords:** Pedagogical formation certificate program student, pre-service teacher, metaphor, content analysis, phenomenology design

&

**Öz:** Bu çalışmanın amacı pedagojik formasyon sertifika programına katılan öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programı öğrencisi kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Verilerin toplanmasında fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 akademik yılında Türkiye'de Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan 417 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve bir nesneye, şekle, hayvana veya canlıya "pedagojik formasyon programı öğrencisinin (1)...../benzer çünkü (2)....." benzetmesini (metafor/zihinsel imge) ve benzetmelerinin nedenini (gerekeç/mantıksal dayanak) belirtmelerini isteyen bir form aracılığıyla toplanmıştır. Dokümanlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda pedagojik formasyon sertifika programına katılan öğretmen adaylarının pedagojik formasyon programı öğrencisi kavramına ilişkin geliştirdikleri 52 metafor "hamur, yeni doğan bebek, saklama alanı, savaşçı, kaplumbağa, güdümlü kişi, şanslı balık, anne, ışık, sefiller, işlenmemiş maden, değerli metal, hayalperest, aracı kişi, bilinçsiz kişi, lego" olmak üzere 16 farklı kategoride toplanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencisi, öğretmen adayı, metafor, içerik analizi, fenomenoloji deseni

**Atıf/Cite as:** Karakiş, Ö. ve Tuncel, M. (2023). Pre-service teachers' metaphorical perceptions of "Pedagogical formation certificate program student" concept. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2104-2124. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1314784](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1314784)

**İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Özlem KARAKIŞ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, karakis\_o@ibu.edu.tr, 0000-0001-8934-3912

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tuncel\_m@ibu.edu.tr, 0000-0002-4816-9521

## 1. INTRODUCTION

In the history of education in the Republic of Türkiye, in parallel to European countries, teacher training started as a job based on master-apprentice relationship and carried out by clergymen (Yüksel, 2011a). Since the first years of the republic, Village Institutes, Teachers' Schools, Colleges of Education, Education Institutes, Higher Teachers' Schools and Faculties of Education have assumed important roles in teacher training (Bilir, 2011). The task of teacher training was transferred to faculties of education in 1982 (YÖK, 1998), after which the Council of Higher Education (CHE [YÖK]) restructured many times and various regulations were put into effect between 1997 and 2023 in the field of teacher education and especially in the field of pedagogical formation program for those who want to become teachers from students studying in a field other than education faculties (Board of Education and Discipline [TTK], 2017; YÖK, 1998, 2012, 2014a, 2014b, 2015, 2020, 2021, 2023) and pedagogical formation education has taken its place in the history of education in the Republic of Türkiye as one of the practices in which many changes were made in terms of quantity and quality in the field of teacher training. A pedagogical formation program is a curriculum designed to prepare pre-service teachers from different disciplines for the profession, focusing mainly on candidates' communication and effectiveness skills (Reyhner, Gilbert, & Lockard, 2011). Following the decision taken by Council of Higher Education in 2009 (Öztürk-Akar, 2018), having been put into practice since 2010-2011, it is seen that the pedagogical formation certificate program will be considered as a personal development program within the scope of lifelong learning with the statement made in 2014, and it is decided to be given to undergraduate students who request the relevant program by universities with faculties of education / educational sciences and educational sciences departments (YÖK, 2014b).

These regulations, which have been understood to have been implemented for short periods of time from past to the present, seem to focus on closing the teacher shortage in certain periods. These frequent changes in teacher training policies have not made the expected contribution to the training of qualified teachers, and the issue of teacher training has continued to be among the top problems of education in Türkiye. According to Özoğlu (2010), ignoring the supply-demand balance and the current loss of prestige has made teaching a profession that university graduates who cannot find a job turn to. The high number of quotas allocated to pedagogical formation certificate programs and the widespread belief that these programs are the shortest way to obtain the right to become a teacher (Bilir, 2011; Eraslan & Çakıcı, 2011) are among the other important problems related to these programs. These practices further reduced the quality, prevented the development and strengthening of the teaching profession, and decreased the value given to the teaching profession in the public eye (Akyüz, 2013). However, teachers play a leading role in the development of a country, in the training of qualified manpower, in the socialization and preparation of individuals for social life, and in the transfer of the culture and values of society to younger generations. Therefore, it is thought that determining how pre-service teachers in the pedagogical formation certificate program, which has been in effect in teacher training policies since 2010, perceive the concept of pedagogical formation program student, in other words, how they perceive themselves, through "metaphor", which is frequently used in educational research, is important for the evaluation of these programs.

As stated in Lakoff and Johnson's book "Metaphors We Live By", it is understood that the concept of "metaphor", which was born from a perspective called "mental metaphor theory", derives from the Greek word "metapherein", which means to transfer, carry, transport, take from one place to another (Leino & Drankenberg, 1993:7-10). The concept of metaphor, which in Turkish is met with the words "simile, metaphorization" (Aydın, 2006:10), is defined in the Oxford Dictionary as "a word or concept used to show the common feature between two things and to make a strong description, to describe something imaginatively" (Hornby, 2000). According to Ocak and Gündüz (2006:295), metaphor means describing a concept by likening it to another concept. Two concepts may bear little resemblance to each other, but knowing one very well allows us to better understand the second. Metaphor is used as a bridge between

two concepts. For example, pre-service teachers' metaphorical perception of the 'pedagogical formation training certificate program' as 'the sun' is associated with the fact that this program is enlightening like the sun (Karakış & Tuncel, 2022). Metaphors help to describe important features of complex variables in a simple way and convey the whole story in a single image (Dickmeyer, 1989:151-160).

Metaphor is not only a simile, but also a basic thinking mechanism (Cerit, 2006:672). Metaphor is a powerful mental tool that an individual can use to understand and explain a highly abstract, complex or theoretical phenomenon (Saban et al., 2006, 2007). Strenski (1989) argues that metaphors are consequences and have the role of reflecting and shaping our attitudes and even determining our behaviors. Arnett (1999) states that metaphor is a tool of perception. According to Geçit and Gençer (2011:2), when perceiving concepts, the commonalities with another concept are often brought to mind. Another newly learned feature of a concept is often paired with the features of other well-known situations or analogies are created in the mind. For this reason, metaphor is frequently encountered in formal and informal learning as a way of explaining difficult-to-understand concepts by analogy with known concepts.

One of the most important aspects of metaphor as a teaching tool is that it can create an environment for long-term retention (Arslan & Bayrakçı, 2006:102) and increase learning motivation. Metaphor also has a memory-supporting role that facilitates the encoding and retrieval of new information (Oğuz, 2005:583). In his study, Nelson (1992) found that the recall rate of the group given a metaphor task was higher than the group given a story and sentence task. Another common reason for using metaphor in educational research is to illustrate and explain a concept through metaphor in a way that can communicate effectively with the target audience (Midgley et al., 2013). According to Yob (2003), metaphor also enables educators to make comparisons and recognize similarities. In teacher education, metaphor can be used as a tool for directing teaching practices and determining the place of pre-service teachers in educational understanding (Vadeboncoeur & Torres, 2003:88). Moreover, metaphors help teachers and pre-service teachers to recognize themselves (Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003:285-286; Leavy, McSorley & Bote, 2007:1217-1233). Moreover, it is thought that identifying metaphors will help students benefit the preparation of educational environments for them (Kartallıoğlu, 2022).

In the related literature, there are few studies that examined how the concept of "student" is perceived metaphorically by students and pre-service teachers (Aydın & Pehlivan, 2010; Aydoğdu, 2008; Bozlak, 2002; Inbar, 1996; Özdemir & Erol, 2015; Saban, 2009). In the study conducted by Aydoğdu (2008), it was determined that students in primary schools perceived the concept of "student" as growing up/growing up, receiving information, obeying authority, working in a regular and disciplined manner, and taking the shape desired by the teacher. Özdemir and Erol (2015) found that pre-service teachers receiving pedagogical formation education perceived the concept of "student" as a jewel shaped by teachers and ready to be processed and hungry person for knowledge. In the study conducted by Aydın and Pehlivan (2010), it was determined that prospective Turkish teachers perceived the concept of "student" as an individual who receives information, being produced and shaped. In the study conducted by Bozlak (2002), it was determined that a great majority of pre-service teachers perceived themselves as passive. In the study conducted by Inbar (1996), the concept of student was perceived as a blank slate, a prisoner and a criminal, a vessel shaped in the hands of a potter (Inbar 1996:77-92). Saban (2009) stated that pre-service teachers perceived the concept of "student" as raw material, a disabled being, an obedient being, social capital, an empty mind, a valuable being, a developing being, a constructor of his/her own knowledge and a "social participant". As can be understood from the studies, it is understood that the metaphorical perceptions of pre-service teachers receiving pedagogical formation education towards "pedagogical formation program student" have not yet been examined.

### 1.1. Purpose of the research

This study aimed to determine the metaphorical perceptions of pre-service teachers participating in the pedagogical formation certificate program about the concept of pedagogical formation program student. In line with this general purpose, the answer to the following question was sought:

1. What are the metaphorical perceptions of pre-service teachers participating in the pedagogical formation training certificate program towards the concept of pedagogical formation program student?

As metaphors are used to express a situation, problem, case in another way, pre-service teachers participating in the pedagogical formation training certificate program were asked to describe the concept of "pedagogical formation program student" by analogy with vitality, depth and strong meaning.

### 1.2. Importance of the research

Especially in recent years, the fact that almost every university graduate in Türkiye can become a teacher by taking pedagogical formation training is quite thought-provoking in terms of the quality of the teaching profession. This situation has drawn the attention of educational researchers to the quality and efficiency of pedagogical formation certificate programs. In order to make predictions about the efficiency of the pedagogical formation education given by the faculties of education of universities, the opinions of the pre-service teachers receiving this education can be obtained through metaphors and the explanations they make about the metaphors; these metaphors and the explanations they make about these metaphors contribute to the pre-service teachers to express their perceptions more easily and to explain abstract concepts through concrete concepts. In this way, it will be easier to examine in detail the perceptions, attitudes and perspectives of pre-service teachers, one of the stakeholders of the pedagogical formation certificate program, about the concept of "pedagogical formation program student". The current research is considered to be important as the metaphorical analysis method will contribute to the understanding and correction stages of teacher training programs by evaluating the dynamic relationships between the basic elements of those programs and will have an idea about the effectiveness and execution of the programs. According to Saban (2006), metaphor can be used as an important data collection and program evaluation tool. As a result of the literature review, it is thought that the current study is important because there is no study on the metaphorical perceptions of pre-service teachers receiving pedagogical formation education towards pedagogical formation program students.

## 2. METHOD

### 2.1. Research model

In this study, aiming to determine the metaphorical perceptions of pre-service teachers receiving pedagogical formation education about the concept of pedagogical formation program student, the phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the data collection and interpretation process. According to Patton (2014:104) and Yıldırım and Şimşek (2013:78), the phenomenology design focuses on phenomena that we are aware of in daily life but do not have an in-depth and detailed understanding.

### 2.2. Study group

The study group of the research consisted of 417 pre-service teachers participating in the pedagogical formation training certificate program at the faculty of education of a state university located in the Western Black Sea Region in Türkiye in the 2022-2023 academic year. A total of 750 pre-service teachers were attending that program during the study; data were collected from from 450 volunteer teacher candidates and 33 incomplete or incorrectly completed answer sheets were excluded from the scope of the research.



### 2.3. Data collection tool

The data of the study were collected through a form prepared by the researchers. In order to determine the metaphorical perceptions of the pre-service teachers participating in the study about the concept of pedagogical formation program student, each of them was asked to compare the sentences

*"pedagogical formation program student is like (1)...../similar because (2)....."*

to an object, a shape, an animal or a living creature (metaphor/mental image) and to state the reason (justification/logical basis) for their similes. Then, these short compositions written by the students were used as the main data source in the current study.

### 2.4. Data analysis and interpretation

The documents in which the participants in the research group produced metaphors for the formation student were analyzed by content analysis method and the findings obtained were tabulated and interpreted. According to Büyüköztürk et al. (2014:240), content analysis is a technique that helps to systematically summarize any text with smaller contents through regular coding. This technique consists of five stages: (1) naming, (2) elimination, (3) category development, (4) ensuring validity and reliability, and (5) calculation and interpretation of frequencies and percentages.

In order to ensure the validity and reliability of the qualitative dimension of the study, the data set was examined in detail and all data were presented both quantitatively and qualitatively. Then, the metaphor table and categories created to ensure reliability were presented to two field specialist and compared, and the reliability of the research was calculated using Miles and Huberman's formula (reliability = consensus / consensus + disagreement) by determining the number of agreement and disagreement as a result of the comparison (Miles and Huberman, 1994:64). According to the authors, a desired level of reliability is achieved when the agreement between expert and researcher evaluations is 90% and above. The result of the reliability calculation of the current study was 91%; according to this result, it can be said that the data obtained in the current study are reliable.

## 3. FINDINGS

In this study, 417 pre-service teachers receiving pedagogical formation training were asked to produce metaphors about the concept of pedagogical formation program student and to explain these metaphors. In this way, it was aimed to reveal the perceptions of pre-service teachers who are not graduates of the faculty of education about the concept of pedagogical formation program student with the help of the metaphors they produced. As a result of the research, 52 metaphors developed by pre-service teachers about the concept of pedagogical formation program student were collected in 16 different categories. Table 1 shows the metaphors, categories, frequencies of metaphors and sample justifications.

**Table 1**

*Metaphorical Perceptions of Pre-service Teachers Taking Pedagogical Formation Certificate Program About the Concept of Pedagogical Formation Program Student*

Category	Metaphor	f	Sample justifications
Dough	shaped dough	8	to prepare students in various categories according to their educational status and age levels for for the rest of their lives by guiding them to be human first, to have a positive, meaningful and good outlook in life, to transfer the necessary trainings at the maximum level in the fields they are talented and willing in this framework.
New born baby	a child who knows words but cannot form sentences	29	With the formation education we receive, we will have the ability to effectively transfer our knowledge to the students
	an impatient child	2	I want to get the certificate as soon as possible without much effort. However, it is necessary to work and make an effort.

Table 1 (Continuation)

*Metaphorical Perceptions of Pre-service Teachers Taking Pedagogical Formation Certificate Program About the Concept of Pedagogical Formation Program Student*

Category	Metaphor	f	Sample justifications
	a new-born chick	19	With the formation training, she learns from the mother hen what she needs to learn, do and apply, and over time, as a result of the knowledge, she will become a mother hen herself and teach what she has learned to her own offspring.
	a novice driver	28	They are anxious and prone to accidents in different situations at any time. However, if he/she provides the necessary experience and practice, he/she can easily go where he/she wants to reach without panicking about the condition of the road or external conditions. As long as the formation student learns the necessary preliminary knowledge and the techniques of transferring it and can apply it, he/she can overcome his/her inexperience and become a professional in a master position.
	a caterpillar	9	It is like a creature that strives to emerge from its cocoon and consolidates its knowledge in that cocoon. At the end of the program, we will have reached the required maturity.
	a half-teacher	24	No matter from which profession the program is taken, it is a guide in teaching life. Formation program students have this education and training programs and if we are destined to do this profession, that is, teaching in the future, we will benefit from these programs.
	the first board of the ladder	2	Each ascending board up the ladder is more skillful, more advanced and we are the first board on the ladder.
	a person without glasses	1	They act on information that they see superficially to clarify near and far, information is fuzzy, the future is not clear.
Storage space	an empty notebook page	23	With the information received in the program, we will become full like a book. But before that, we are like an empty page.
	a computer	7	We need to quickly record the information and put it into practice.
Warrior	an ant	8	Although we has 4 years of education, we persistently strive to reach the teaching profession by adding our educational skills and knowledge to ourselves.
	an old car	2	Naturally, we are slow and heavy because of lack of

**Table 1 (Continuation)**

*Metaphorical Perceptions of Pre-service Teachers Taking Pedagogical Formation Certificate Program About the Concept of Pedagogical Formation Program Student*

Category	Metaphor	f	Sample justifications
			knowledge yet. After the program, we will be fast like a Ferrari. We will also be effective.
	<b>an athlete</b>	8	We have to live fast. Just as the athlete strives to win the marathon, we have to pass this period quickly. Our marathon is Public Personnel Selection Exam (PPSE/KPSS) to catch up with the August appointment.
<b>Turtle</b>	<b>a turtle</b>	2	We learn slowly and over time.
<b>Guided person</b>	<b>an orienteering athlete</b>	6	We need a compass and map information to navigate, to reach the right path.
	<b>a passenger trying to reach their destination</b>	3	If a passenger sets out on a journey, he/she strives to reach their destination in the best way possible. At the beginning of their journey as a teacher, the formation student also recognizes the roads he/she will travel and strives to reach their goal in the most beneficial way.
	<b>a car steering wheel</b>	5	No matter how and how much education is received, it is the formation student who will direct it.
	<b>tourists on a trip</b>	3	Learns about the places visited thanks to the guide. He/she transfers this to the students.
<b>Lucky fish</b>	<b>lucky fish</b>	4	It is a great chance that Higher Education Institution (HEI/YÖK) gives to students who cannot study teaching.
<b>Mother</b>	<b>a devoted mother</b>	4	He leaves his family, his loved ones, his job and travels for hours every week just to be appointed as a teacher.
	<b>a butterfly emerging from its cocoon</b>	8	It prefers to fly to the light of education and training with the education it has received before, the cocoon formation process and the information it adds. Of course, this butterfly is not a butterfly with a one-day life span but a butterfly aiming for a long education.
<b>Light</b>	<b>a candle ready to give light</b>	9	The unburnt candle before education will become a light that illuminates its surroundings after receiving its education and will spread knowledge, education and civilization to the environment.
	<b>an education volunteer</b>	3	To receive this education and then step into teaching-education is a matter of heart to be a student in this field because education is important for humanity and should be done voluntarily.
	<b>new candle to be lit</b>	3	Although we know or have learned many things in our lives, learning psychology or teaching techniques is like being re- informed.
<b>Miserables</b>	<b>the miserables</b>	12	There are many teachers waiting in line for the Public Personnel Selection Examination (KPSS).

Table 1 (Continuation)

*Metaphorical Perceptions of Pre-service Teachers Taking Pedagogical Formation Certificate Program About the Concept of Pedagogical Formation Program Student*

Category	Metaphor	f	Sample justifications
Unprocessed mine	an individual in the herd	3	They live with the necessities / hunger, life, survival instinct for a single purpose. It is a person who accepts exams, internships, homework without questioning whether this homework is necessary and proceeds on this path to complete these conditions.
	insufficient funds	6	You are either up to the limit on your credit card or you have insufficient funds.
	formatted PC in vain	3	It actually works better, i.e. it has seen many courses, but it is a new training as if it does not know anything, i.e. post-format installation.
	someone who was called back after completing military service	19	After completing 4 years of undergraduate education and finishing the education event in our minds, we start it again, and it makes us think that the education we received before is not taken into consideration and we have to study again.
	tomato paste	17	commute, stand guard, attend class, the normal tomato turns into tomato paste over time.
	gallbladder	4	I've been looking at it as if it's either in my life or it's not in my life.
	an unhappy individual	7	He is very confused. He has seen formation courses for the first time in her life. All words and sentences are almost foreign to him. For the first 3 weeks he almost flounders in the class, then he gets used to the situation, because the formation classes have added a lot of positive things to the student's own life.
	a bewildered duck	22	It does not know where to go, how to go, what to tell and show.
	leaf	2	It is like a leaf blown here and there by the wind in difficult living conditions. He does not know what to do for a more comfortable living conditions. He decides to take the formation program.
	a wingless bird	9	It lacks an important organ for flight, the lack of which would leave the bird immobilized and helpless.
unprocessed gold	21	Each method of education will change his/her perspective on life in a positive way.	
a person without a driver's license	7	If a person learns how to drive a car and then gets a driver's license, he or she will drive more safely. Even if a teacher with a formation program has a good	

**Table 1 (Continuation)**

*Metaphorical Perceptions of Pre-service Teachers Taking Pedagogical Formation Certificate Program About the Concept of Pedagogical Formation Program Student*

Category	Metaphor	f	Sample justifications
			command of his/her field, he/she learns how to teach a lesson and which methods to use through formation training.
	<b>a driver looking for an address in traffic fruit</b>	4	It needs signs or a guide to find the address it is looking for.
	<b>a curious person</b>	10	Fruit needs its tree to grow. We need formation to learn the techniques of education and training.
		5	I am curious to learn so much information and what it will add to me in the end what I can teach, I will have learned how teachers do it.
<b>Precious metal</b>	<b>a rainbow</b>	5	The formation student has taken different courses, information and education in his/her undergraduate education. He/she tries to become equipped during his/her undergraduate life. They have different equipment before they start formation education. When they start formation, they receive education to be equipped in the field of educational sciences.
	<b>an artist</b>	2	He creates a work. Sometimes he creates his own biography. It is the work that best represents him.
	<b>a pearl in a mussel</b>	6	It is precious.
<b>Dreamer</b>	<b>a dreamer wishing to say "that's it"</b>	2	He carries the happiness and excitement of being one step closer to his dream of becoming a teacher. She will learn to be a teacher with the education she receives and she feels the joy of applying the materials and behaviors she has learned.
<b>Intermediary person</b>	<b>electric cable</b>	12	An electric cable carries electricity for an outcome. Just like the knowledge that the formation student will carry to the students in the future... our knowledge and education so far is the socket. The students we will educate are the lamps, the formation student is the electric cable. instead of electricity, he carries information and lights the lamps.
<b>Unconscious person</b>	<b>a foolish bird</b>	6	Before we get this education, we have been satisfied with what we have seen about teaching and we have been light as a bird. But after taking it, we realize how hard teaching is.
	<b>an athlete</b>	3	An athlete does not only run during sports training, there are times when he or she has run unconsciously. He learns how to run consciously during fitness and continues his training accordingly.



Table 1 (Continuation)

*Metaphorical Perceptions of Pre-service Teachers Taking Pedagogical Formation Certificate Program About the Concept of Pedagogical Formation Program Student*

Category	Metaphor	f	Sample justifications
Lego	an idle wanderer	4	The important thing is to approach and educate students according to their level and psychology.
	a missing lego	2	If you can't complete the legos, the toy you make will not be very meaningful and beautiful.
	tea and bagel	3	Tea and bagels are a good duo. They complete each other like formation education and students.
	an old man hoping to refresh his memory	1	Something is always missing somewhere. He realizes that he should remember something, but he can't quite remember it.

As can be seen in Table 1, pre-service teachers' perceptions about the concept of the concept of pedagogical formation program student were categorized as dough (shaped dough); new born baby (a child who knows words but cannot form sentences, an impatient child, a new-born chick, novice driver, a caterpillar, a half-teacher, the first board of the ladder, a person without glasses); storage space (an empty notebook page, a computer); warrior (an ant, an old car, an athlete); turtle (a turtle); guided person (an orienteering athlete, a passenger working to reach their destination, a car steering wheel, tourists on a trip); lucky fish (lucky fish); mother (a devoted mother, a butterfly emerging from its cocoon); light (a candle ready to light, an education volunteer, a new candle to be lit); miserables (the miserables, an individual in the herd, insufficient funds, formatted PC in vain, someone who was called back after finishing his military service, tomato paste, gallbladder, an unhappy individual, a bewildered duck, leaf, a wingless bird); unprocessed mine (unprocessed gold, a person without a driver's license, a driver looking for an address in traffic, fruit, a curious person); precious metal (rainbow, an artist, a pearl in a mussel); dreamer (reaching the dream that makes you utter the exclamation "that's it"); intermediary person (electricity cable); unconscious person (a foolish bird, an athlete, an idle wanderer); lego (a missing lego, tea and bagel, an old man hoping to refresh his memory).

#### 4. DISCUSSION, CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

According to experts, metaphor is an appropriate tool for exploring the perceptions of teachers and pre-service teachers, their roles in the classroom, and their beliefs and assumptions about students and education (Ben-Peretz, Mendelson, & Kron, 2003: 277-290). Therefore, by determining the perceptions of prospective teachers about their profession, we can see where we are in the modern understanding of education. According to the categories created in line with the metaphors and explanations received from pedagogical formation program pre-service teachers in order to determine their perceptions of the concept of pedagogical formation program student, it is seen that most of their opinions about pedagogical formation program students are positive.

In this study, pre-service teachers' perceptions about the concept of the concept of pedagogical formation program student were categorized as dough (shaped dough); new born baby (a child who knows words but cannot form sentences, an impatient child, a new-born chick, novice driver, a caterpillar, a half-teacher, the first board of the ladder, a person without glasses); storage space (an empty notebook page, a

computer); warrior (an ant, an old car, an athlete); turtle (a turtle); guided person (an orienteering athlete, a passenger working to reach their destination, a car steering wheel, tourists on a trip); lucky fish (lucky fish); mother (a devoted mother, a butterfly emerging from its cocoon); light (a candle ready to light, an education volunteer, a new candle to be lit); miserables (the miserables, an individual in the herd, insufficient funds, formatted PC in vain, someone who was called back after finishing his military service, tomato paste, gallbladder, an unhappy individual, a bewildered duck, leaf, a wingless bird); unprocessed mine (unprocessed gold, a person without a driver's license, a driver looking for an address in traffic, fruit, a curious person); precious metal (rainbow, an artist, a pearl in a mussel); dreamer (reaching the dream that makes you utter the exclamation "that's it"); intermediary person (electricity cable); unconscious person (a foolish bird, an athlete, an idle wanderer); lego (a missing lego, tea and bagel, an old man hoping to refresh his memory).

As can be understood from the data gained from the study, pre-service teachers having pedagogical formation training metaphorically perceive themselves as "shaped dough". According to this, those pre-service teachers think that they will become a beautiful piece and will have the skills to produce new works. However, before they have these skills, although they have the infrastructure, they need to be processed and shaped as dough. In the study conducted by Aydoğdu (2008), it was also determined that students in primary schools perceived the concept of "student" as obeying authority and being shaped as desired by teacher. Özdemir and Erol (2015) found that pre-service teachers receiving pedagogical formation education perceived the concept of "student" as a jewel shaped by teachers and ready to be processed as well. In the study conducted by Aydın and Pehlivan (2010), it was determined that pre-service Turkish teachers perceived the concept of "student" as an individual being produced and shaped. In the study conducted by Inbar (1996), the concept of student was perceived as a vessel shaped in the hands of a potter. To sum up, the findings of the present study is supported by the data of the studies mentioned above.

Pre-service teachers having pedagogical formation training in the current study also perceive themselves as a child who knows words but cannot form sentences metaphorically as they think that just as a child completes his/her development and turns into an individual, a pedagogical formation program student turns into a qualified teacher when he/she completes his/her education. They also perceive themselves as an impatient child as they want to get the certificate as soon as possible without much effort as soon as possible; a newborn chick as they think that with that training, they learn from the mother hen what they need to learn, do and practice, and over time, as a result of the knowledge, they will become a mother hen themselves and teach what they have learned to their own offspring; a caterpillar as they think that they after that training they will turn into butterflies; a half-teacher and the first board of the ladder as they think that they are taking the first step into teaching and fulfilling their teaching duty based on that knowledge they receive in the following teaching period; a person without glasses as they act on information that they see superficially to clarify near and far, the information is fuzzy, the future is not clear and it will be clear after that training. In the study conducted by Aydoğdu (2008), it was determined that students in primary schools perceived the concept of "student" as something growing up. Özdemir and Erol (2015) found that pre-service teachers receiving pedagogical formation education perceived the concept of "student" as a hungry person for knowledge. Saban (2009) stated that pre-service teachers perceived the concept of "student" as raw material and a developing being. In short, pre-service teachers' perceiving themselves as something / someone newborn, raw, hungry for knowledge etc. in the current study also supported by some of the studies' data mentioned above.

Pre-service teachers taking part in the current study also perceive themselves as an empty notebook page as they think that the student becomes full like a book with the information received; in other words, they will become complete after the training. In the study conducted by Inbar (1996), the concept of student was perceived as a blank slate. Saban (2009) stated that pre-service teachers perceived the concept of "student" as an empty mind. Therefore, the finding of this study is supported by some of the data in the literature mentioned above. They also perceive themselves as a computer as they think that they store information that will be needed for teaching afterwards like a computer. In the study conducted by

Aydoğdu (2008), it was determined that students in primary schools perceived the concept of "student" as something receiving information, working in a regular and disciplined manner; the data of this study supports the finding of the current study.

The pre-service teachers of the current study also think that they are like ants as they think that they still strives to do something despite having a completed education and a profession; an old car as they think that they are slow before the training, and after the training, they know what to do and how to do it thanks to the training they are taking, and they can move quickly no longer; an athlete as they think that they'll be in a constant hustle and bustle. In the study conducted by Aydoğdu (2008), it was determined that students in primary schools perceived the concept of "student" as someone working in a regular and disciplined manner. This time shortage of pedagogical formation certificate programs are also criticised by participants according to the data obtained in research in the literature (Ateş, 2018; Aykaç, Bilgin & Toraman, 2015; Çocuk, Yokuş & Tanrıseven, 2015; Dalgıç, Doyran & Vatanartıran, 2012; Demirtaş & Kırbaç, 2016; Erol et al, 2017; Hoşgörür & Dünder, 2003; Karakış & Tuncel, 2022; Kiraz & Dursun, 2015; Temel, Altınkök & Kayışoğlu, 2016; Taneri, 2016; Yüksel, 2011b). Despite those findings, just few pre-service teachers of the current study perceive themselves as turtles as they think that they learn slowly and over time.

The participants of the current study also think that they live as an orienteering athlete as they think that they can only reach the profession they want through the pedagogical formation program; a passenger working to reach their destination as they think that at the beginning of their journey as a teacher they recognize the paths they will take and strive to reach their goal in the most beneficial way; a car steering wheel as they think that learn how they will guide the student, contribute to their development and process the student; tourists on a trip as they think that they learn about the places visited thanks to the guide, the teacher, then, they will transfer what they have learned this to their own students. From those perceptions, pre-service teachers taking pedagogical formation program think that they are guided by someone else in order to be taught. In the study conducted by Aydoğdu (2008), it was determined that students in primary schools perceived the concept of "student" as something receiving information, obeying authority and working in a regular and disciplined manner.

Pre-service teachers taking part in the current study also perceive themselves as a devoted mother as they think that they are altruistic and responsible as a mother and they experience and learn the teaching process themselves; a butterfly emerging from its cocoon as they think that they are building their foundation and climbing all the steps and getting ready to start their life as an educator. Saban (2009) stated that pre-service teachers perceived the concept of "student" as a constructor of his/her own knowledge; therefore, that finding of the study supports the finding of the current study.

Pre-service teachers taking part in the current study also perceive themselves as a candle ready to light as they think they will shed light on their students in the future, in other words transfer their knowledge and experience to their students if they succeed in getting this education; a new candle to be lit as they are being re-informed while learning psychology or teaching techniques; an education volunteer as they are learning how they can build a better society through pedagogical formation certificate program.

They also perceive themselves as unprocessed gold as they think they will complete their deficiencies and become ready to be useful to other individuals after that pedagogical formation certificate program; a person without a driver's license as they are learning how and with which methods to teach the course through formation education, even if they have mastered their field; a driver looking for an address in traffic in need of signs or a guide to find the address he is looking for as they need a certificate to become a teacher; fruit as the treasure trove of processed knowledge expands, it begins to bear fruit as individuals who are beneficial both to themselves and to society. They perceive themselves as a curious person as they think they are open to learning, a knowledge-hungry personality that will go through a stage of complete

development as well. Özdemir and Erol (2015) also found that pre-service teachers receiving pedagogical formation education perceived the concept of "student" as a hungry person for knowledge. The finding of these two studies that state pre-service teachers think that they are hungry for knowledge is parallel to each other.

The pre-service teachers also perceive pedagogical formation certificate program students as artists as they create a work and their own biography; a pearl in a mussel as everyone is unique and special; a rainbow as they receive pedagogical formation education to be equipped in the field of educational sciences although they already have different colorful equipment before they start that education; as an electricity cable as they will carry the knowledge to their future students. They also perceive themselves as a lego (a missing lego) as they try to complete their deficiencies related to teaching field and professional knowledge; an old man hoping to refresh his memory as they realize that they should remember something, but can't quite remember it and something is always missing. This finding of the study is supported by the study of Saban (2009) stating that pre-service teachers perceived the concept of "student" as a disabled being (puzzle); something needs to be completed. They perceive themselves as tea and bagel as they think that for teaching, pedagogical formation certificate program is indispensable as knowledge and how to transfer this knowledge complement each other; Saban (2009) also stated that pre-service teachers perceived the concept of "student" as "social participant".

They perceive themselves as lucky fish as they think that they are an opportunistic group who cannot meet the necessary conditions in the university exam and study at another department, but have the chance to become a teacher shortcut thanks to the Council of Higher Education (CHE / YÖK). And moreover, they perceive themselves as a dreamer reaching that dream making them utter the exclamation "that's it" as being a teacher is a dream for them; they are waiting for the day when they can realize their dreams. As soon as they start the program, they become conscious about it and they start perceiving themselves as a foolish bird as they think before they have taken that training, they thought it is an easier program to take, now they realize how difficult and labor-intensive it is; an athlete as they do not know how to use the existing knowledge, how to teach it, how to reduce it to the level of the student, but they become conscious while taking formation education and continuing their education accordingly; an idle wanderer as they think they cannot be productive because they are not being taught yet. Although they think that they are lucky, their dreams are coming true through that program and they start becoming conscious, there are also few negative reflections of those pre-service teachers about themselves categorized as "miserables". They perceive themselves as miserables as they know that they will wait in line to be appointed after the Public Personnel Selection Examination; an individual in the herd as they live with the necessities / hunger, life, survival instinct for a single purpose without questioning; insufficient funds as they think it is true that education is given, but it is as if this work is only poured into money; formatted PC in vain as they think that even though they have not yet fully ceased to function, they are still being retrained; someone who was called back after finishing his military service as they think that they couldn't achieve what they wanted as a result of the undergraduate education they received, so they applied for another try; tomato paste as they are struggling with business life on the one hand and running to become a teacher on the other hand, trying to catch up everywhere; a leaf as they think they are scattered under difficult conditions like a leaf; a wingless bird as they think they are incomplete because they have not yet completed the necessary training to become a teacher; the life of an unhappy individual as they do not know what they will learn at first, what subjects they will study and what kind of an academic year they will spend, and the term "pedagogical formation" is a very foreign term for them. Moreover they perceive themselves as a gallbladder as they think it doesn't matter, moreover, they are probably making excuses not to attend the classes; in the studies of Durmuşçelebi (2015), DüNDAR and Karaca (2013), İncik and Akay (2014), and Yapıcı and Yapıcı (2013), it was also found that students considered pedagogical formation program useless and unnecessary; therefore, unfortunately, students in this program also feel themselves unnecessary. Moreover, similar to Gürol et al. (2018), Köse (2017), Memduhoğlu and Topsakal (2008) and Yılmaz (2015), instructors think that the students in PFSP do not have sufficient desire and motivation. In the study

conducted by Aydın and Pehlivan (2010), it was determined that prospective Turkish teachers perceived the concept of "student" as a hopeless being.

### *Recommendations*

This study was conducted with a limited number of pre-service teachers attending the pedagogical formation certificate program in different groups and presents a cross-section of the participants' perceptions of the formation student. It was not possible to find any study on this concept in the literature. Therefore, it can be suggested that researchers should conduct studies with more pre-service-teachers, focus on in-depth examination of the factors affecting the perceptions of the concept of formation student. They should also do studies aiming to change negative perceptions of the concept of formation student into positive. It is also thought that the metaphors created by the pre-service teachers in this study will give ideas to the instructors and decision makers carrying out the program.



## Reference

- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. ISBN 978-975-8792-39-9
- Arnett, R. C. (1999). Metaphorical guidance: Administration as building and renovation. *Journal of Educational Administration*, 37(1), 80-89. <https://doi:10.1108/09578239910253953>
- Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Ateş, Ö. (2018). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ve öğretmenlik mesleğine yönelik algıları. *Turkish Studies Educational Sciences*, Fall, 13(27), 123-141. <https://doi:10.7827/TurkishStudies.14617>
- Aydın, İ. H. (2006). Bir felsefi metafor "yolda olmak". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1), 9-22.
- Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aykaç, N., Bilgin, H., & Toraman, Ç. (2015). Evaluation of pedagogical formation program based on the opinions of pre-service teachers. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 127-148. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2015.51.8>
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How Teachers in Different Educational Context View Their Roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 223-246. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001231](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001231)
- Bozlak, M. (2002). The college student as learner: Insight gained through metaphor analysis. *College Student Journal*, 36(1), 142-151.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 669-699.
- Çocuk, H. E., Yokuş, G., & Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik ve metaforik algıları: Mersin üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387.
- Dalgıç, G., Doyran, F., & Vatanartıran, S. (2012). Ücretli öğretmenlerin katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 39-54.
- Demirtaş, H., & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 138-152.
- Dickmeyer, N. (1989). Metaphor, model and theory in education research. *Teachers College Record*, 91(2), 151-160.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766.
- Dündar, H., & Karaca, E. T. (2013). Formasyon öğrencilerinin pedagojik formasyon programına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 19-34.
- Eraslan, L., & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Erol, Y.C., Özdemir, T.Y., Turhan, M., Özcan, M.B., & Polat, H. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforik algıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, Eylül, 6(3), 348-364.
- Geçit, Y., & Gençer, G. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi Örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, Ocak, 23, 1-19.
- Gürol, M., Türkan, A., & Som, İ. (2018). Pedagojik formasyon sertifika programının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 103-122.

- Hornby, A. S. (2000). *Oxford advanced learner's dictionary of current English*. 6th Edition, Oxford University Press.
- Hoşgörür, V., & DüNDAR, H. (2003). *İnsan Kaynağını Geliştirme Bakımından Pedagojik Formasyon Kurslarının Değerlendirilmesi*. MEB EARGED Tamamlanmış Proje, Ankara.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- İncik, E. Y., & Akay, C. (2014). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve pedagojik formasyon öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-ISPITE2014 Bildiriler Kitabı (s. 75-77). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Karakış, Ö., & Tuncel, M. (2022). Teacher candidates' metaphorical perceptions about pedagogical formation education certificate program, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)*, 2022, 22(3), 1088-1101. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022-1102710>
- Kartallıoğlu, N. (2022). The perceptions of international students learning Turkish through distance education on Turkish language course and language skills: A metaphor study. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 5(4), 1077-1093.
- Kiraz, Z., & Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1008-1028. <https://10.17860/efd.37544>
- Köse, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminde görevli akademisyenlere göre pedagojik formasyon uygulaması: sorunlar, çözüm önerileri. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 18(2), 709-732.
- Leavy, M. A., Mcsorley, A. F., & Bote A., L. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217-1233.
- Leino, A. L., & Drakenberg, M. (1993). *Metaphor: an educational perspective*. University of Helsinki, Department of Education. Research Bulletin, No: 84.
- Memduhoğlu, H. B., & Topsakal, C. (2008). Quality and problems of teacher education graduate programs according to the views of students and faculty members. *Ege Journal of Education*, 9(1), 95-129.
- Midgley, W., Trimmer, K., & Davies, A. (2013). *Metaphors for, in and of education research*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing. ISBN (13): 978-1-4438-4398-0
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- Nelson, E. M. McGhee (1992). *The effect of metaphor on reminiscence in groups*. Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University.
- Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-309.
- Oğuz, A. (2005, Eylül). *Öğretmen eğitim programlarında metafor kullanma*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özdemir, T. Y., & Erol, Y. C. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının okul, öğrenci ve öğretmenlik kavramlarına ilişkin algıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık, 13(4), 215-244. <https://doi.org/10.18026/cbusos.48652>
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Seta Analiz, 17, 1-37.
- Öztürk-Akar, E. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ile ilgili öğrenci görüş ve beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1660-1677. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471176>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çeviri Editörleri: M. Bütün-S. B. Demir) Ankara: Pegem Akademi Yayınları. ISBN 978-605-364-933-5

- Reyhner, J., Gilbert, W., & Lockard, L. (2011). *Honoring our heritage: Culturally appropriate approaches for teaching indigenous students*. Flagstaff, AZ, USA: Northern Arizona University. <https://doi.org/10.18251/ijme.v13i2.471>
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbekar, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17(2), 123-139. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.003>
- Strenski, E. (1989). Disciplines and communities, "armies" and "monasteries" and the teaching of composition. *Rhetoric Review*, 8(1), 137-145.
- Talim ve Terbiye Kurulu. (2017). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/80-sayili-karar/icerik/19> (Erişim tarihi:15.10.2020)
- Taneri, P. O. (2016). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programının niteliği hakkındaki görüşleri (Çankırı ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 997-1014.
- Temel, C., Altınkök, M., & Kayışoğlu, N. B. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi uygulamasının beden eğitimi öğretmenliğine yansımaları. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1862-1872. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3715>
- Vadeboncoeur, J. A., & Torres, M. N. (2003). Constructing and reconstructing teaching roles: a focus on generative metaphors and dichotomies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 87-103. <https://doi.org/10.1080/0159630030303430>
- Yapıcı, M., & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8(8), 1421-1429.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2015). *Pedagojik formasyon yoluyla öğretmen yetiştirme uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve mezunların istihdamlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138. <https://doi.org/10.1023/A:1022289113443>
- YÖK (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> (Erişim tarihi:05.02.2023)
- YÖK (2012). *2012-2013 Öğretim yılı pedagojik formasyon sertifika programı*. [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr) (Erişim tarihi:05.02.2023)
- YÖK (2014a). *Lisans öğrencileri için pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/pedagojik-formasyonla-ilgili-sss/aciklama-ve-duyurular> (Erişim tarihi:05.02.2023)
- YÖK (2014b). *Pedagojik formasyon eğitimi hakkında duyuru*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/pedagojik-formasyonla-ilgili-sss/aciklama-ve-duyurular> (Erişim tarihi:05.02.2023)
- YÖK (2015). *20.01.2015 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu toplantısında alınan kararla 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına izin verilen üniversiteler ve kontenjanlar*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Pedagojik-Formasyonla-ilgili-sikca-sorulan-sorular/20\\_01\\_2015\\_tarihli\\_yuksekogretim\\_yurutme\\_kurulu\\_toplantisinda\\_alinan\\_kararla\\_2014\\_2015\\_egitim\\_ogretim\\_yili\\_ba.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Pedagojik-Formasyonla-ilgili-sikca-sorulan-sorular/20_01_2015_tarihli_yuksekogretim_yurutme_kurulu_toplantisinda_alinan_kararla_2014_2015_egitim_ogretim_yili_ba.pdf) (Erişim tarihi:05.02.2023)

- YÖK (2020). *Pedagojik formasyon sertifika eğitimi*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/pedagojik-formasyonla-ilgili-sss> (Erişim tarihi:15.11.2020)
- YÖK (2021). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin çerçeve usul ve esaslar*. [https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim\\_ogretim\\_daire\\_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx](https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx) (Erişim tarihi:05.02.2023)
- YÖK (2023). *Pedagojik formasyon eğitimine ilişkin detaylar belirlendi*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/pedagojik-formasyon-egitimine-iliskin-detaylar-belirlendi.aspx> (Erişim tarihi:05.02.2023)
- Yüksel, S. (2011a). *Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme (2. Baskı)*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara. ISBN: 9786054282982
- Yüksel, S. (2011b). Fen-edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşünceleri (Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 179-198.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### 1.GİRİŞ

Lakoff ve Johnson'un "Yaşamımızdaki Metaforlar" (Metaphors We Live By) adlı kitabında belirtildiği üzere "zihinsel metafor teorisi" olarak adlandırılan bir perspektiften doğmuş olan "metafor" kavramının, aktarma, taşıma, nakletme, bir yerden başka bir yere götürme anlamına gelen Yunanca "metapherein" sözcüğünden türediği anlaşılmaktadır (Leino & Drankenberg, 1993:7-10). Türkçe'de "mecaz, benzetme, eğretileme" kelimeleriyle karşılanmakta olan metafor kavramı (Aydın, 2006:10), Oxford Sözlükte "iki şey arasındaki ortak özelliği göstermek ve güçlü bir betimleme yapmak, bir şeyi hayali olarak tasvir etmek için kullanılan sözcük ya da kavram" olarak tanımlanmaktadır (Hornby, 2000).

Özellikle son yıllarda Türkiye’de isteyen hemen hemen her üniversite mezununun pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olabilir hale gelmesi öğretmenlik mesleğinin niteliği bakımından oldukça düşündürücüdür. Bu durum, eğitim araştırmacılarının dikkatini pedagojik formasyon sertifika programlarının niteliği ve verimi üzerine çekmiştir. Üniversitelerin eğitim fakültelerince verilen pedagojik formasyon eğitiminin verimi hakkında öngörülebilir bulunabilmek için bu eğitimi alan öğretmen adaylarının görüşleri metaforlar ve metaforlara yapmış oldukları açıklamalar ile elde edilebilir; bu metaforlar ve bu metaforlara ilişkin yaptıkları açıklamalar öğretmen adaylarının algılarını daha rahat ifade edebilmelerine ve somut kavramlar aracılığıyla soyut kavramları açıklamalarına katkı sağlamaktadır. Bu sayede, pedagojik formasyon sertifika programının paydaşlarından biri olan öğretmen adaylarının "formasyon öğrencisi" hakkındaki algı, tutum ve bakış açılarının detaylı bir şekilde incelenmesi kolaylaşacaktır. Metaforik çözümleme yönteminin, öğretmen yetiştirme programlarının temel öğeleri arasındaki dinamik ilişkileri değerlendirerek onları anlama ve düzeltme aşamalarına da katkı sunacağından ve programın etkililiği ve yürütülmesi hakkında fikir sahibi olunacağından dolayı mevcut araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Saban’a (2006) göre metafor, önemli bir veri toplama ve program değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Yapılan literatür taraması sonucu pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının formasyon öğrencisine yönelik metaforik algılarıyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olmasından dolayı da mevcut araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma ile pedagojik formasyon sertifika programına katılan öğretmen adaylarının formasyon öğrencisi kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlemesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorunun cevabı aranmıştır:

1.Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının "pedagojik formasyon sertifika programı formasyon öğrencisi" kavramına yönelik metaforik algıları nedir?

### 2. YÖNTEM

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının formasyon öğrencisi kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada veri toplama ve yorumlama sürecinde nitel araştırma yöntemleri desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Patton (2014:104) ve Yıldırım ve Şimşek’e (2013:78) göre olgu bilim deseni, günlük yaşamda farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de Batı Karadeniz Bölgesi’nde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan 471 öğretmen aday oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan bir form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının "formasyon öğrencisi" kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla her birinden "formasyon öğrencisi (1).....gibidir/benzer çünkü (2)....." cümlelerini bir nesne, bir şekil, bir hayvan veya bir canlıya benzetmeleri (metafor / zihinsel imge) ve yaptıkları benzetmelerin nedenini (gerekçe / mantıksal dayanak) belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları bu kompozisyonlar mevcut çalışmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.



Araştırma grubunda yer alan katılımcıların formasyon öğrencisine yönelik metaforlar ürettikleri dokümanların çözümlenmesi içerik analizi yöntemi ile yapılmış ve elde edilen bulgular tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır. Büyüköztürk vd.'ne (2014:240) göre, içerik analizi kurallı kodlamalarla herhangi bir metnin daha küçük içeriklerle sistematik olarak özetlenmesine yardımcı olan bir tekniktir. Bu teknik, (1) adlandırma, (2) eleme, (3) kategori geliştirme, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama (5) frekans ve yüzdelerin hesaplanma ve yorumlanma olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunun geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için veri seti ayrıntılı biçimde incelenerek tüm veriler hem nicel hem de nitel olarak sunulmuştur. Daha sonra güvenilirliği sağlamak için oluşturulan metafor tablosu ile kategoriler iki uzman görüşüne sunularak karşılaştırılmış, karşılaştırma sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994:64) formülü (güvenirlilik = görüş birliği /görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Yazarlara göre, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır. Mevcut araştırmanın güvenilirlik hesaplaması sonucu % 91 olarak tespit edilmiştir; bu sonuca göre mevcut araştırmada elde edilen verilerin güvenilir olduğu söylenebilir.

### 3. BULGULAR, YORUMLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, pedagojik formasyon eğitimi alan 417 öğretmen adayının formasyon öğrencisi kavramıyla ilgili benzetmeler yapmaları ve yaptıkları bu benzetmeleri açıklamaları istenmiştir. Bu şekilde eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmen adaylarının, ürettikleri metaforlar yardımıyla değinilen formasyon öğrencisi kavramına ilişkin algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının formasyon öğrencisi kavramına ilişkin geliştirdikleri 51 metafor 16 farklı kategoride toplanmıştır. Bu kategori ve metaforlar; hamur (şekil verilen hamur); yeni doğan bebek (kelimeleri bilen fakat cümle kuramayan çocuk, sabırsız bir çocuk, yeni doğan bir civciv, acemi bir sürücü, bir tırtıl, bir öğretmen adayı, yarım öğretmen, merdivenin ilk tahtası, gözlüksüz insan); depolama alanı (boş bir defter sayfası, bir bilgisayar); savaşçı (bir karınca, eski bir araba, bir atlet) ;kaplumbağa (bir kaplumbağa); güdümlü bir kişi (oryantring sporcusu, hedefine ulaşmak için çalışan yolcu, bir araba direksiyonu, geziye çıkan bir turist); şanslı balık (balık); anne (fedakar bir anne, kozasından çıkmış kelebek) ; ışık (yakılmaya hazır mum, eğitim gönüllüsü, yeni yakılacak mum); sefiller (sefiller, sürüdeki bir birey, yetersiz bakiye, boşuna formatlanmış PC, askerliği bitirmişken geri çağrılan biri, domates salçası, safra kesesi, mutsuz bir birey, yavru ceylan, yaprak, kanatsız kuş); işlenmemiş maden (işlenmemiş altın, ehliyeti olmayan bir kişi, trafikte adres arayan bir sürücü, meyve, meraklı bir insan); değerli maden (gökkuşağı, bir sanatçı, midyenin içindeki bir inci); hayalperest (bir hayalperest); aracı kişi (elektrik kablosu); bilinçsiz kişi (aptal bir kuş, bir sporcu, boş gezenin boş kalfası); lego (eksik bir lego, çay-simit ikilisi, hafızasının tazelenmesini uman yaşlılar)

Bu çalışma pedagojik formasyon programına farklı gruplarda devam eden sınırlı sayıda öğretmen adayı ile yürütülerek katılımcıların formasyon öğrencisine yönelik algılarına ilişkin bir kesit sunmaktadır. Alan yazında bu kavrama yönelik herhangi bir çalışmaya rastlamak mümkün olmamıştır. Dolayısıyla, bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara, formasyon öğrencisi kavramına yönelik algılara etki eden faktörlerin derinlemesine incelenmesi ve olumsuz algıların değiştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık vermeleri önerilebilir. Bu çalışmada yer alan öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforların programı yürüten öğretim elemanlarına ve karar vericilere fikir vereceği de düşünülmektedir.

## ETHICAL PERMISSION

In this study, all the rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", the second part of the directive, were not carried out. Ethics committee permission information:

**Name of the committee that made the ethical evaluation:** Bolu Abant İzzet Baysal University Human Research Ethics Committee in Social Sciences

**Date of ethical review decision:** 26.12.2022

**Ethics assessment document issue number:** 2022 / 12

## CONTRIBUTION RATE OF THE RESEARCHERS

Contribution rate of the 1st author to the research is 50% and contribution rate of the 2nd author to the research is 50%.

Author 1: Designing the research, data analysis, reporting.

Author 2: Determination of the method, counselling, validity and reliability studies.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 2125–2141. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1334193>



### Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlik Algıları

Technological Leadership Self-Efficacy Perceptions of School Administrators

Şemsi YUMUŞAK<sup>1</sup> , Adil ÇORUK<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 28.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 04.12.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, temel eğitim kademesinde (ilkokul ve ortaokul) görev yapmakta olan okul yöneticilerinin güncel teknoloji uygulamalarını okul yönetiminde, eğitim süreçlerine uygun olarak kullanmak konusunda sahip oldukları teknolojik öz yeterlik algılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma var olan bir durumu betimlediğinden "tarama modeli" şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, Çanakkale merkez ve ilçelerinde temel eğitim kademesindeki (ilkokul, ortaokul) devlet okullarında görev yapan 198 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çanakkale il genelinde temel eğitim kademesindeki (ilkokul, ortaokul) tüm okullara ulaşılabildiğinden araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Banoğlu'nun (2012) geliştirmiş olduğu "Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği"nden faydalanılmıştır. Araştırmadan elde edilen tüm veriler SPSS 26.0 programı aracılığıyla analiz edilmiş ve veriler analiz edilirken, yüzde, ortalama, t testi, frekans, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma bulguları okul müdürlerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının tüm boyutlarında kendilerini büyük oranda yeterli gördüklerini göstermektedir. Teknolojik liderlik öz yeterlik algıları cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, teknoloji yönetimi ve liderlik/yöneticilik ile ilgili hizmet içi eğitime dâhil olma durumu değişkenlerinden etkilenirken, hizmete ait çalışma yılı değişkeninden etkilenmemektedir. Ülkemizde okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik bir programın olmaması sebebi ile araştırmaya ait bulguların bu yönde yapılacak olan çalışmalar için kaynak teşkil edebilmesi beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Yöneticileri, Öz Yeterlik, Teknolojik Liderlik.

&

**Abstract:** The study aims to reveal the technological self-efficacy perceptions of school administrators working at the basic education level (primary and secondary school) in order to use current technology applications in school management and education processes. Since the research describes an existing situation, it was organized as a "screening model". The universe of the research consists of 198 school administrators working in public schools at the basic education level (primary school, secondary school) in Çanakkale center and its districts. Since all schools at the basic education levels (primary school, secondary school) can be reached throughout the province of Çanakkale, sampling method was not used in the research. The "Technology Leadership Competencies Scale of Education Managers" developed by Banoğlu (2012) was used as a research data collection tool. All the data obtained from the research were analyzed through the SPSS 26.0 program and while the data were being analyzed; percentage, mean, t-test, frequency one-way analysis of variance (One-Way ANOVA) were used. Research findings show that school principals consider themselves to be highly sufficient in all dimensions of their technological leadership self-efficacy perceptions. While technological leadership self-efficacy perceptions are affected by the variables of gender, marital status, educational status, technology management, and involvement in in-service training on leadership/management, they are not affected by the variable of working years of service. Since there is no program for training school administrators in our country, it is expected that the findings of the research will be a source for studies to be carried out in this direction.

**Keywords:** School Administrators, Self-Efficacy, Technological Leadership.

**Atf/Cite as:** Yumuşak, Ş. ve Çoruk, A. (2023). Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlik Algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 23(4), 2125-2141. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1334193](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1334193)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Bu çalışma 1 numaralı araştırmacının yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Şemsi Yumuşak, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, [semsiyumusak@gmail.com](mailto:semsiyumusak@gmail.com), 0000-0003-1118-3183.

<sup>2</sup> Doç. Dr. Adil Çoruk, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, [adilcoruk@hotmail.com](mailto:adilcoruk@hotmail.com), 0000-0001-5858-0317.

## 1. GİRİŞ

Sürekli bir gelişim ve değişim döngüsü içerisinde olan 21. yy. dünyasında, eğitim kurumları nitelikli bir gelişim ivmesi yakalayabilmek için bu yenileşme adımlarını yakından takip etmek zorundadır. Bu hızlı dönüşüm sürecinde okul yöneticilerinin teknolojiye faydalanarak öznel bir yönetim anlayışı ile yeni yönetsel tasarımlar geliştirmeleri beklenmektedir. Okul yöneticilerinin teknolojik gelişimlere ve değişim fikrine olan bakış açıları örgüt kültürünü, kurumun kalite ve standartlarını doğrudan etkilemektedir. Günümüz bilgi dünyası, teknoloji gelişimini yakından takip etmeyen, değişime uzak bir bakış açısı ile geleneksel yönetim anlayışına sahip okul yöneticilerinin kurum gelişimine yeterli katkı sağlayamayacağı ortak görüşünde birleşmektedir. Geleceği yönetme becerisi kazanabilmek için çok boyutlu gelişim dinamiklerinin yakından takibi zaruri bir beceri hâline gelmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin yenileşmede kilit bir rol olan teknoloji liderliği rolünü kullanarak değişimin güçlü yönlerini kurumlarına kazandırabilmeleri daha da önemli bir hâle gelmektedir. Teknoloji liderliği rolünü üstlenmiş olan okul yöneticileri, eğitimin tüm paydaşlarını da etkisi altına alan değişim rüzgârında doğru bir yön tayini yapabileceklerdir.

Yaşanan teknolojik devrimlerle sistemin yapı taşı görevini üstlenen okul müdürleri bu değişim hızına ayak uydurmak zorunda kalmaktadır. Endüstri 4.0 olarak adlandırılan teknolojik gelişim devrimi, her alanı olduğu gibi eğitim kurumlarını da dijitalleşme ile yüzleşmek zorunda bırakmakta ve yeni dünyaya uyum sağlamanın bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Eğitim 4.0 merkezinde gelişen teknolojilerle bütünleşik, sürdürülebilir ve köklü dönüşümler yaratabilen okul yöneticileri, değişim döngüsünü yönetebilme becerisi kazanarak lider yöneticilik özelliklerini geliştirebileceklerdir. Dijital dünyanın hayatımızın odağına yerleştirdiği teknolojik yenileşmenin, örgütün devamlılığı açısından zaruri bir etken olarak ele alınması gerekmektedir. Okullarda rol model olma konusunda üst düzey konumda bulunan okul yöneticilerinin teknolojik gelişmeleri takip eden, dijital becerilere sahip yetkin kişiler olmaları beklenmektedir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin değişim fikrine uzak değil, değişimi cesaretle başlatan ve geliştiren bir lider özelliği sergilemeleri beklenmektedir (Can, 2002). Kurumun yönetiminde söz sahibi olan, ekibe etki gücü en yüksek olan okul yöneticilerinin yönetsel yetkinlikleri yönetimin işlerliği ve kurumun gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Teknolojik liderlik bir inşa sürecidir. Kurum yöneticisi bu süreçte altyapı, gelişim takibi, sistematik program hazırlayarak ekibe yol gösteren bir liderdir (Watts, 2009). Okul yöneticilerinin üstün bir çaba ile bu rolü üstlenmelerinin kurumun başarısı adına önemli bir rolü olduğu öngörülmektedir. Dinç (2009), okul müdürlerinde olması gereken bazı temel özellikler belirlemiştir. Bu özellikler; teknoloji becerisi, program uygulama becerisi, liderlik becerisi, iletişim becerisi, personel geliştirme becerisidir. Byrom ve Bingham (2001), eğitim süreçlerinde teknolojik açıdan bir eksiklik söz konusu olduğunda bu eksikliğin sebebinin lider yetersizliği ya da lider eğitiminde yetersizliklerin olmasına bağlamaktadır. Okul müdürlerinin teknolojik gelişmelere bakış açıları ve dijital çağ becerilerini yönetim odağına alabilme becerilerinde bireysel farklılıklar görülmesi sebebi ile okul müdürlerinin teknolojik liderlik rolü merak edilen bir çalışma konusu hâline gelmektedir. Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de teknolojik liderlik kavramı ile ilgili çalışmaların farklı boyutlar altında tartışıldığı görülmektedir. Teknolojik liderlik kavramının ilk olarak 2004 yılında gerçekleştirilen bir çalışmada incelendiği tespit edilmiştir. Son yıllarda ise okullarda dijital teknoloji kullanımının artmasıyla birlikte (E-Okul, Mebbis, Fatih projesi vb.) teknoloji liderliği kavramı daha fazla incelenmeye başlanmıştır. Fakat gerçekleştirilen çalışmalarda teknolojik liderlik kavramının öz yeterlik kavramı ile olan ilişkisi oldukça sınırlı sayıdadır. Uluslararası boyutta incelemeler yapıldığında Amerika Birleşik Devletleri’nde bu kavramın ilk olarak 1996 yılında yayınlanmış bir doktora tezinde ele alındığı görülmektedir. Daha sonraki çalışmaların yoğun olarak 2002 yılında geliştirilen Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğunca (ISTE) ve 2009 yılında güncellenen Yöneticiler İçin Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları (NETS-A) temelinde incelendiği tespit edilmiştir. Bahsedilen araştırmalarda teknolojik liderlik kavramının daha çok öğretmenlerin teknoloji kullanma yetkinliği, okul müdürlerinin sergilediği yedi temel liderlik vasfı ve öğretmenlerin kendi öz yeterlik alguları temeli üzerinde tartışıldığı görülmüş, yöneticilerin kendi öz yeterlik algularının incelendiği çalışma sayısının ise az sayıda olduğu tespit

edilmiştir. Gerçekleştirilen çalışma ile okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu saptanmaya çalışılmış ve teknolojik liderlik öz yeterlik algısını etkileyen faktörler incelenmiştir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, temel eğitim okullarında görev yapan okul müdürlerinin hızla gerçekleşen teknolojik gelişmeleri yönetsel işlerine ve öğrenme ortamlarına yansıtmaya yönelik becerilerine temel teşkil eden teknolojik liderlik öz yeterlik algılarını ortaya çıkarmaktır. Gerçekleştirilen çalışma ile okul yöneticilerinde teknolojik liderlik öz yeterlik algısı oluşturulması, dijitalleşmenin eğitimin her aşamasında var olduğu fikri konusunda farkındalığın artırılması, yöneticilerin mesleki gelişimi ve kurum başarısını yükseltebilmek için teknolojiyi yetkin kullanmanın bir zaruriyet olduğu fikrinin desteklenmesi gibi birtakım konuların vurgulanması hedeflenmektedir. Araştırmanın temel amacı ise ilkokullarda ve ortaokullarda yönetsel liderlik görevi üstlenen okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algı düzeylerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları cinsiyete göre değişmekte midir?
3. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları hizmet yılına göre değişmekte midir?
4. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları eğitim durumuna göre değişmekte midir?
5. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları medeni duruma göre değişmekte midir?
6. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları teknoloji yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre değişmekte midir?
7. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları liderlik/yöneticilik ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre değişmekte midir?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Eğitim öğretim süreçlerinde gelişen teknolojilerin kullanılması 21. yy. öğrenme becerilerine katkı sağlamaktadır. Bu gerçeklik bağlamında eğitim politikalarının dijitalleşme odağında oluşturularak eğitimde topyekûn bir planlama yapılması ve teknolojik stratejilerin belirlenmesi gerekmektedir. Gelişmiş teknolojilerin örgütlerde öğrenme yaşantılarına entegre edilmesi 21. yy. dünyasının önemli bir beklentisidir. Bu nedenle örgütlerde teknolojik öz yeterlik algıları yüksek olan ve teknolojik değişimlerin örgüt içerisinde uygulanmasında öncü rol oynayan okul yöneticilerinin eğitim ortamlarında görev alması elzem bir durum hâline gelmektedir. Prensky (2006), yeni neslin dijital dünya ile iç içe olduğunu ve bu dünyaya uyum sağlamalarına katkıda bulunan eğitim ortamlarının önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin yüksek teknolojik öz yeterlik algısı ile kurumunu şartların gereğine göre düzenlemesi beklenmektedir. Kişilerin kendileri ile ilgili öz yeterlik algı düzeyi ile gösterdikleri eylemlerin doğrudan bir ilişkisi bulunmaktadır (Pajares ve Miller, 1994). Okul müdürlerinin teknolojik yetkinliklere sahip olmaları öz yeterlik algılarına doğrudan katkıda bulunmaktadır. Yönetimsel süreçlere dijital beceriler eklemek okul yöneticilerinde yüksek öz yeterlik algısı oluşturabilecektir (Balci ve Çınkır, 2002). Lider yöneticilik kavramı, 21. yy. becerisi olarak değerlendirilmekte olup, eğitimde ana hedef dijital yetkinliklerle donatılmış, inovatif becerileri yüksek nesillerin yetişmesi olarak ifade edilmektedir. Yönetsel boyutta bakıldığında teknolojinin yenileşme adımlarını net olarak anlamlandırmayı başarabilen ve kurumun vizyonunu bu doğrultuda geliştiren, dijital öngörüye sahip okul müdürlerinin varlığı oldukça önem kazanmaktadır. Yeni yüzyılı ıskalamayan nesillerin, sağlam bir zeminde yetişmelerine imkân sağlanabilmesi için teknolojik liderlik öz yeterlik kavramı başarılı bir liderlik için gerekli görülmektedir (Akbaba-Altun, 2002). 2002 yılında NETS-A standartlarının güncellenmesiyle birlikte alan yazında teknolojik liderlik çalışmaları yoğun olarak görülmeye başlanmış fakat 2016 yılından itibaren çalışma



sayısında azalma görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmanın, ülkemizde okul yöneticisi atama, seçme ve yerleştirme politikalarını destekleyici bulgular içermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmaya ait bulguların okul yöneticilerinde teknolojik liderlik öz yeterlik kavramına dair bir öz farkındalık oluşturması bakımından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırma modelinde amaç, bir olguyu tanımlamak ve olguya ait özellikleri betimlemektir. Betimsel araştırma yöntemlerinde veri toplama aracı olarak gözlem formu, standardize test, tutum ölçekleri ve anketler kullanılmaktadır.

### 2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme/Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çanakkale il ve ilçelerinde görev yapan 198 okul yöneticisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ancak dönen anketlerden hatalı olanlar ayıklandıktan sonra kalan 160 anket araştırma için değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmada basit seçkisiz örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu örnekleme yönteminde evren yer alan bütün birimler, örneğe seçilmek açısından eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk vd, 2010). Gönüllülük esasına uygun olarak okul müdürleri çalışmaya dâhil edilmiş olup çevrimiçi anketler yolu ile verilere ulaşılmıştır. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de belirtilmiştir.

**Tablo 1.**

*Katılımcı Okul Müdürlerinin Demografik Özellikleri*

Demografik Değişkenler	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	93	58.1
	Erkek	67	41.9
Görev Ünvanı	Müdür	125	78.1
	Müdür Yardımcısı	35	21.9
Medeni Durum	Evli	120	75.0
	Bekâr	40	25.0
Mesleki Kıdem	10 yıl ve altı	26	14.4
	11-15 yıl	52	31.5
	16-20 yıl	44	27.5
	21 yıl ve üzeri	41	25.6
Eğitim Durumu	Lisans	106	66.3
	Yüksek Lisans	54	33.8

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılanların çoğunluğunun kadın (%58,1), 41-45 yaş aralığında (%38,8) ve müdürlük görevini yürütmekte olduğu (%78,1) görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun kıdem yılı 11-15 yıl arasındadır (%31,5) ve çoğunluğu evlidir (%75). Katılımcılardan yüksek lisans mezunu olanların oranı (%33,8), lisans mezunu olanların oranından (%66,3) daha azdır.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Gerçekleştirilen araştırmada “Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan ölçek Banoğlu (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm cinsiyet, eğitim durumu, hizmet yılı bilgisi, okul kademe türü, yaş, teknoloji ve liderlik hakkında herhangi bir eğitim alıp almama durumlarını içermektedir. İkinci bölüm ise teknoloji liderliğine ait beş alt boyutu içeren 32 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ; “vizyoner liderlik”, “dijital çağ öğrenme kültürü”, “mesleki gelişimde mükemmellik”, “sistemik gelişim” ve “dijital vatandaşlık” olarak belirtilmiştir. Katılımcıların teknolojik liderlik öz yeterlik düzeylerine ait algılarını beşli likert tipinde derecelendirmeleri

istenmiştir (1= Hiç, 2= Kısmen, 3=Orta düzeyde, 4=Büyük oranda, 5= Her zaman). Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı “vizyoner liderlik” için 96,3, “dijital çağ öğrenme kültürü” için 88,5, “mesleki gelişimde mükemmellik” için 95, “sistemik gelişim” için 82,7 ve “dijital vatandaşlık” için 99,4 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 97’dir. Güvenirlilik katsayısının 70 ve üzerinde olduğu ölçümlerin güvenilir kabul edildiği ifadesi (Field, 2009; Fraenkel vd., 2012) dikkate alındığında, ölçeğe ve alt boyutlara ait iç tutarlılık katsayılarının yeterli olduğu ifade edilebilir.

#### 2.4. Verilerin analizi

Araştırma verileri SPSS istatistiksel analiz programı yardımı ile analiz edilmiştir. Verilerin dağılım durumlarını incelemek amacı ile çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ölçeğin en düşük puan ortalama değeri 1, en yüksek puan ortalama değeri 5’dir. Araştırmadan elde edilen veriler teknolojik liderlik yeterlik ölçeği için “1-1,80”= hiç, “1,81-2,60”= kısmen, “2,61-3,40”= orta düzeyde, “3,41-4,20”= büyük oranda ve “4,21-5,00”= her zaman olarak ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarına dair kullanılan ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin çarpıklık, basıklık ve Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre verileri Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.**

*Okul Yöneticileri Teknolojik Liderlik Öz Yeterlik Ölçeği Normallik Dağılımı Test Sonuçları*

Boyut	X dzlt	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov Smirnov P
Vizyoner Liderlik	.159	3.75	0.658	0.278	.000
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	.252	4.00	0.655	0.612	.000
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	.179	4.00	0.771	1.294	.000
Sistemik Gelişim	.260	4.00	0.723	0.540	.000
Dijital Vatandaşlık	.233	4.00	0.836	1.148	.000

Tablo 2’ye göre tüm alt boyutlarda çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal olduğu yargısına ulaşılabilir. Çarpıklık, basıklık değeri -1,5 + 1,5 arasında ise verilerin normal dağılım sergilediği kabul edilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik durumlarının incelenmesinde grup büyüklükleri eğer 50’den az ise Shapiro-Wilk, 50’den fazla ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd, 2010). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının incelendiği bu çalışmada katılımcı sayısı 50’den fazla olduğundan araştırmada Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır. Kolmogorov Smirnov’a ait P değeri 0,05’den küçük olmasına rağmen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 değerleri aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ve +1,5 aralığında olması ve örneklem hacminin 30 üzerinde olması nedeniyle merkezi limit teoremi gereği (George ve Mallery, 2010) verilerin normal dağılımdan çok fazla uzaklaşmadığı sonucuna varılmıştır.

#### 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 10.12.2021

### 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu çerçevesinde ortaya çıkan alt problemlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

#### 1. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul yöneticilerin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda teknolojik liderlik ölçeği alt boyutlarına göre ortalamalar alınmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.**

*Okul Yöneticilerin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlik Ölçeğinin Alt Faktörlere Göre Analizi*

Boyut	n	$\bar{X}$	Ss
Vizyoner Liderlik	160	3.49	.86
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	160	3.80	.75
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	160	3.84	.67
Sistematik Gelişim	160	3.71	.75
Dijital Vatandaşlık	160	3.95	.68
Toplam	160	3.75	.74

Tablo 3’e göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının tüm boyutlarda büyük oranda yeterli olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri kendilerini en çok dijital vatandaşlık ve mesleki gelişimde mükemmellik boyutlarında büyük oranda yeterli görmekte iken en az vizyoner liderlik alt boyutunda yeterli görmektedir.

#### 2. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmada ikinci alt problem olarak “Okul yöneticilerin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları cinsiyete göre değişmekte midir?” sorusu ele alınmıştır. Aradaki farklılığı ortaya koyabilme adına t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.**

*Teknolojik Liderlik Öz Yeterlik Algısı Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Vizyoner Liderlik	Kadın	93	3.37	.92	158	-2.12	.035*
	Erkek	67	3.66	.73			
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Kadın	93	3.69	.80	158	-2.15	.033*
	Erkek	67	3.95	.63			
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	Kadın	93	3.72	.71	158	-2.55	.012*
	Erkek	67	4.00	.59			
Sistematik Gelişim	Kadın	93	3.58	.77	158	-2.62	.010*
	Erkek	67	3.89	.68			
Dijital Vatandaşlık	Kadın	93	3.86	.76	158	-1.86	.064
	Erkek	67	4.07	.54			

\*p<.05

Tablo 4’te cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu alanlar vizyoner liderlik ( $t_{(158)} = -2.12$ ,  $p < 0.05$ ), dijital çağ öğrenme kültürü ( $t_{(158)} = -2.15$ ,  $p < 0.05$ ), mesleki gelişimde mükemmellik ( $t_{(158)} = -2.55$ ,  $p < 0.05$ ) ve sistematik gelişim ( $t_{(158)} = -2.62$ ,  $p < 0.05$ ) alt boyutlarıdır. Oluşan anlamlı fark erkek okul yöneticilerinin lehinedir. Dijital vatandaşlık alt boyutunda cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir fark görülmemiştir ( $t_{(158)} = -1.86$ ,  $p > 0.05$ ). Tablodaki puan ortalamalarına bakıldığında erkek okul yöneticileri kadın okul yöneticilerine

kıyasla dijital vatandaşlık öz yeterlik algısına daha fazla sahip olarak görülmekte ancak oluşan bu puan istatistiki olarak anlamlı görülmemektedir.

### 3. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmada üçüncü alt problem olarak “Okul yöneticilerin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları hizmet yılına göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Aradaki farklılığı belirleyebilmek için ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.**

*Teknolojik Liderlik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Hizmet Yılına Göre ANOVA Sonuçları*

Boyut	Hizmet Yılı	n	$\bar{X}$	sd	F	p
Vizyoner Liderlik	10 yıl ve altı	23	3.37	.891	.219	.883
	11-15 yıl	52	3.48	.924		
	16-20 yıl	44	3.51	.778		
	21 yıl üzeri	41	3.55	.879		
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	10 yıl ve altı	23	3.83	.584	.139	.936
	11-15 yıl	52	3.85	.851		
	16-20 yıl	44	3.79	.635		
	21 yıl üzeri	41	3.76	.827		
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	10 yıl ve altı	23	3.79	.690	.742	.528
	11-15 yıl	52	3.95	.724		
	16-20 yıl	44	3.82	.596		
	21 yıl üzeri	41	3.76	.692		
Sistemik Gelişim	10 yıl ve altı	23	3.64	.828	1.049	.373
	11-15 yıl	52	3.83	.785		
	16-20 yıl	44	3.75	.635		
	21 yıl üzeri	41	3.57	.790		
Dijital Vatandaşlık	10 yıl ve altı	23	3.89	.660	.073	.974
	11-15 yıl	52	3.96	.761		
	16-20 yıl	44	3.96	.566		
	21 yıl üzeri	41	3.97	.753		

Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular ışığında “Hizmet yılı değişkeni, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarını etkilememektedir.” yorumu yapılabilir.

### 4. Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Okul yöneticilerin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları eğitim durumlarına göre değişmekte midir?” sorusu dördüncü alt problem olarak belirlenmiştir. Eğitim durumlarına göre algıların farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koyabilmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.***Teknolojik Liderlik Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre t Testi Sonuçları*

Boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Vizyoner Liderlik	Lisans	106	3.26	.917	158	-4.95	.000*
	Yüksek Lisans	54	3.93	.519			
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Lisans	106	3.68	.774	158	-2.99	.003*
	Yüksek Lisans	54	4.04	.639			
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	Lisans	106	3.72	.719	158	-3.29	.001*
	Yüksek Lisans	54	4.08	.509			
Sistematiik Gelişim	Lisans	106	3.58	.812	158	-3.20	.002*
	Yüksek Lisans	54	3.97	.545			
Dijital Vatandaşlık	Lisans	106	3.84	.749	158	-2.94	.004*
	Yüksek Lisans	54	4.17	.492			

\*p&lt;.05

Tablo 6’da belirtildiği üzere okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları eğitim durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Tüm alt boyutlarda; vizyoner liderlik ( $t_{(158)} = -4.95$ ,  $p < 0.05$ ), dijital çağ öğrenme kültürü ( $t_{(158)} = -2.99$ ,  $p < 0.05$ ), mesleki gelişimde mükemmellik ( $t_{(158)} = -3.29$ ,  $p < 0.05$ ), sistematiik gelişim ( $t_{(158)} = -3.20$ ,  $p < 0.05$ ) ve dijital vatandaşlık ( $t_{(158)} = -2.62$ ,  $p < 0.05$ ); ortaya çıkan puan ortalamalarına göre yüksek lisans mezunu olan okul yöneticilerinin lisans mezunu olanlara göre teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu yorumuna ulaşılabilir.

##### 5. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmada bir diğer alt problem olarak “Okul yöneticilerin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları medeni durumlarına göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.***Teknolojik Liderlik Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Medeni Durumlarına Göre t Testi Sonuçları*

Boyut	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Vizyoner Liderlik	Evli	120	3.43	.866	158	-1.37	.865
	Bekâr	40	3.65	.845			
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Evli	120	3.76	.769	158	-1.07	.211
	Bekâr	40	3.91	.686			
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	Evli	120	3.83	.660	158	-4.38	.345
	Bekâr	40	3.88	.728			
Sistematiik Gelişim	Evli	120	3.69	.697	158	-5.83	.023*
	Bekâr	40	3.77	.913			
Dijital Vatandaşlık	Evli	120	3.95	.666	158	.077	.132
	Bekâr	40	3.94	.764			

\*p&lt;.05

Tablo 7’ye göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları medeni durum değişkenine göre sistematiik gelişim alt boyutunda anlamlı fark göstermektedir ( $t_{(158)} = -0.58$ ,  $p < 0.05$ ). Ortaya çıkan puan ortalamalarına göre oluşan bu fark bekâr okul yöneticilerinin ( $\bar{X}=3.77$ ) lehine olarak görülmektedir. Diğer alt boyutlarda ise medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.



## 6. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmada altıncı alt problem olarak “Okul yöneticilerin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları teknoloji yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre değişmekte midir?” sorusu yer almaktadır. Okul yöneticilerinin algılarının değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.**

*Teknolojik Liderlik Öz Yeterlik Algısı Ölçek Puanlarının Teknoloji Yönetimi ile ilgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları*

Boyut	Teknoloji Yönetimi	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Vizyoner Liderlik	Evet	30	3.95	.646	158	3.32	.001*
	Hayır	130	3.38	.874			
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Evet	30	4.14	.610	158	2.79	.006*
	Hayır	130	3.72	.759			
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	Evet	30	4.09	.586	158	2.29	.023*
	Hayır	130	3.78	.684			
Sistemik Gelişim	Evet	30	3.85	.735	158	1.13	.258
	Hayır	130	3.68	.758			
Dijital Vatandaşlık	Evet	30	4.32	.563	158	3.35	.001*
	Hayır	130	3.86	.690			

\*p<.05

Tablo 8’e göre okul yöneticilerinin teknoloji yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları sistemik gelişim alt boyutunda ( $t_{(158)}= 1.13$ ,  $p>0.05$ ) anlamlı bir fark oluşturmazken, vizyoner liderlik ( $t_{(158)}= 3.32$ ,  $p<0.05$ ), dijital çağ öğrenme kültürü ( $t_{(158)}= 2.79$ ,  $p<0.05$ ), mesleki gelişimde mükemmellik ( $t_{(158)}= 2.29$ ,  $p<0.05$ ) ve dijital vatandaşlık ( $t_{(158)}= 3.35$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermektedir. Sistemik gelişim dışındaki tüm alt boyutlarda oluşan anlamlı fark, teknoloji yönetimine ilişkin eğitim almış olanların lehinedir.

## 7. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmada son alt problem olarak “Okul yöneticilerin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları liderlik/yöneticilik ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre değişmekte midir?” sorusu yer almıştır. Bu çerçevede bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.**

*Teknolojik Liderlik Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Liderlik/Yöneticilik ile ilgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları*

Boyut	Liderlik/ Yöneticilik	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Vizyoner Liderlik	Evet	78	3.75	.741	158	3.97	.000*
	Hayır	82	3.23	.899			
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Evet	78	4.02	.658	158	3.67	.000*
	Hayır	82	3.60	.777			
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	Evet	78	4.02	.620	158	3.42	.001*
	Hayır	82	3.67	.685			
Sistemik Gelişim	Evet	78	3.87	.707	158	2.61	.010*
	Hayır	82	3.56	.772			
Dijital Vatandaşlık	Evet	78	4.18	.620	158	4.39	.000*
	Hayır	82	3.73	.682			

\*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde okul yöneticilerinin görüşlerinin belirtilen bütün alt boyutlarda liderlik/yöneticilik ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir fark oluştuğu görülmektedir. Oluşan bu anlamlı fark liderlik/yöneticilik ile ilgili eğitim almış olan okul yöneticilerinin lehinedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgular okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Alan yazında okul yöneticilerine ait teknolojik liderlik öz yeterlik puan ortalamalarının yüksek olduğu çalışmalar mevcuttur (Anderson ve Dexter, 2005; Banoğlu, 2011; Bülbül ve Çuhadar, 2012; Can, 2002; Dinç, 2019; Ergişi, 2005; Güven, 2015; Hacıfazlıoğlu, vd., 2010; Thannimalai ve Raman, 2018). Araştırmada elde edilen bulgular alan yazında ortaya çıkan bulgular ile desteklenmektedir. Okul yöneticilerinin kendilerini en fazla yeterli gördükleri alt boyutlar “dijital vatandaşlık” ve “mesleki gelişimde mükemmellik” boyutlarıdır. Okul yöneticileri kendilerini en az “vizyoner liderlik” boyutunda yeterli görmektedir. Günümüzde yönetsel iş ve işlemlerin teknolojik alt yapı desteği ve dijital uygulamalarla (DYS, MEBBİS, E-okul, KBS, MYS vb.) yürütüldüğü göz önüne alındığında okul yöneticilerinin kendilerini en fazla yeterli gördükleri alt boyutun dijital vatandaşlık olması olağan bir sonuç olarak yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin kendilerini yüksek seviyede yeterli gördükleri bir diğer alan ise “mesleki gelişimde mükemmellik” alanıdır. Dijital çağın getirdiği yenileşme uygulamalarını kurumlarına yansıtılabilmeleri ve dijitalleşme sürecinde aktif rol alabilmeleri sayesinde kurumlarında başarılı bir dijital dönüşüm iklimi yaratabildikleri yorumu yapılabilir.

Okul yöneticileri kendilerini en az “vizyoner liderlik” alt boyutunda yeterli olarak ifade etmiş olsalar da genel puan ortalamalarına bakıldığında vizyoner liderlik alt boyutunda da kendilerini yeterli düzeyde gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kendilerini vizyoner liderlik alt boyutunda ortalama puan olarak daha düşük olarak ifade etmelerinin sebebi teknolojik uygulamalar ile ilgili yeni ve özgün örneklerin olmaması, okul yöneticilerinin stratejik plan yaparken dijital yenileşmeyi temel alabileceği bir model olmaması şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin kurumlarında teknolojik alt yapıyı oluşturmak için yeterli bir bütçe ayıramamış olmaları da vizyoner liderlik alt boyutunda kendilerini daha az yeterli görmelerinin bir sebebi olarak ifade edilebilir.

Elde edilen bulgular neticesinde cinsiyet alt boyutu incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu yargısına ulaşılmaktadır. Alan yazında gerçekleştirilen çalışmalarda farklı bulgulara da ulaşılmıştır. Banoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada kadınların erkeklere oranla teknolojik liderlik öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bülbül ve Çuhadar (2012), Çakır ve Aktay (2018), Durnalı ve Akbaşlı (2019) ve Hayytov (2013)’ün yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları alt boyutlarında herhangi bir farka rastlanılmamıştır. Hizmet yılı değişkeninin ele alındığı alt boyutlarda elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerine ait teknolojik liderlik öz yeterlik algısında istatistiki bakımdan anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Literatür taraması yapıldığında görülmektedir ki çalışmanın sonucu ile aynı sonuca ulaşan benzer çalışmalar mevcuttur (Akıllı, 2019; Baybara, 2018; Çakır ve Aktay, 2018; Dinç, 2019; Gençay, 2018; İrmak, 2015; Kurt, 2019; Teke, 2019).

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik alguları eğitim durumları boyutunda incelendiğinde anlamlı bir fark görülmektedir. Her alt boyutta da yüksek lisans mezunu olan okul yöneticilerinin lisans mezunu okul yöneticilerine oranla teknolojik liderlik öz yeterlik algıları daha yüksek bulunmuştur. Alan yazında elde edilen sonuç ile çelişen bulguların varlığı da söz konusudur. Baybara (2018), Çakır ve Aktay (2018) ile Ulukaya (2015) eğitim durumu değişkeni açısından okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarında herhangi bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. 2023 Vizyon Belgesi’nde belirtildiği üzere öğretmenlik kariyer basamakları uygulamaları için bir gereklilik olarak öngörülen yüksek lisans eğitiminin teknolojik öz yeterlilik algısını yükseltebileceği bulgusu Bakanlığın politikalarını destekler nitelikte olması açısından önemli görülmektedir (Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2018). Alan yazındaki benzer çalışmalarda öğretmenlik görevi üstlenebilmek için yüksek lisans eğitimi şart koşan on yedi Avrupa ülke politikasından bahsedilmektedir (European Commission, 2013). Öğretmenlik mesleği için bir

ön koşul olarak kabul edilen yüksek lisans eğitimi Finlandiya ve Singapur'da bir gereklilik olarak görülmektedir (Ostinelli, 2009). Ülkemizde ise öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması çerçevesinde ön görülen çalışmaları destekler bir bulguya ulaşılması bakımından çalışmadan ortaya çıkan bu sonucun önemli olduğu söylenebilir.

Medeni durum değişkenine göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları incelendiğinde sistematik gelişim boyutunda anlamlı bir fark elde edildiği görülmektedir. Bekâr okul yöneticilerinin lehine çıkan bu sonuçtan farklı bulgulara ulaşan çalışmalara da alan yazında rastlanmıştır. Bülbül ve Çuhadar (2012), Ada vd. (2013), Çetin-Yılmaz (2008) ve Hayytov (2013) gerçekleştirdikleri çalışmalarda medeni durum alt boyunda istatistiki anlamda bir fark oluşmadığı bilgisine ulaşmışlardır. Gerçekleştirilen çalışmanın literatürdeki çalışmalara tezat bir sonuç göstermiş olması özgün bir bulgunun ortaya çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin teknoloji yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim almış olma durumlarına göre incelendiğinde vizyoner liderlik, dijital vatandaşlık ve mesleki gelişimde mükemmellik alt boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmakta ve hizmet içi eğitim almış olanların lehine bir fark görülmektedir. Elde edilen bulgu, okul yöneticilerinin 21. yy.ın değişim hızına ayak uydurabildiklerini ve kurumlarında teknolojiyi yetkin kullanan ekip iş birliğini sağlayabilmiş oldukları yargısını desteklemektedir. Liderlik/yöneticilik ile ilgili eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde tüm alt boyutlarda istatistiki olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitim alanların lehine olan bu fark, yasal ve etik teknolojik ilkelerle yöneticilikte mesleki niteliğin geliştirilmesinin önemli olduğu yargısını destekler niteliktedir. Araştırmada elde edilen bulgular ülkemizde okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik bir programın olmaması sebebi ile bu yönde yapılacak olan çalışmalar için kaynak teşkil edebilir. Özellikle yöneticilere lisansüstü eğitim yapma konusunda teşvikler sağlanabilir ve bu yönde cesaretlendirici politikalar oluşturulabilir. İçerisinde teknoloji kullanımı ve yöneticilerin öz yeterlik algısını desteklemeye yönelik çalışmaların yer aldığı çeşitli projeler tasarlanabilir ve yöneticiler hazırlanan bu projelerin aktif uygulayıcısı olabilir.

**Kaynakça/Reference**

- Ada, Ş. Görgülü, D. ve Küçükali, R. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik özyeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Akbaba-Altun, S. (2002). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 286, 9-14.
- Akıllı, E. (2019). *Öğretmen algularına göre okul yöneticilerinin etkililiği ile teknoloji liderliği rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Anderson, R. E ve Dexter S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269517>
- Balcı, A., ve Çinkır, Ş. (2002, Mayıs 16-17). *Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi* [Sözlü bildiri]. 21. Yüzyıl Okul Yöneticisinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Türkiye.
- Banoğlu, K. (2011). School principals’ technology leadership competency and technology coordinatorship. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 11(1), 208–213.
- Banoğlu, K. (2012). “Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi”: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 43–65.
- Baybara, M. (2018). *Devlet ve özel ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri. (İstanbul ili, Bahçelievler ilçesi örneği)*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2018). *Türkiye’nin sanayi devrimi dijital Türkiye yol haritası*. [https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_Dijital-Turkiye-Yol-Haritasi.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_Dijital-Turkiye-Yol-Haritasi.pdf).
- Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterlilik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 474-499.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem-A Yayınları.
- Byrom, E. ve Bingham, M. (2001). Factors influencing the effective use of technology for teaching and learning. Lessons learned from the SEIR-TEC intensive site schools (2.Ed.). Greensboro.N.C. Serve.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-166, 21-31. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156/can.htm>. Erişim:17. 02. 2022.
- Çakır, R. ve Aktay S. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, 37, 37- 48. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.361601>
- Çetin-Yılmaz, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bilgisayar teknolojisini kullanma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dinç, H. (2019). *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri*. [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Durnalı M. ve Akbaşlı, S. (2019). Okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarının okulda bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (225), 23-54.

- Ergişi, K. (2005). *Bilgi teknolojilerinin okulda etkin kullanımı ile ilgili okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklerinin belirlenmesi (Kırıkkale ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- European Commission, (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe Vol. I. Final report*. [https://teachertaskforce.org/sites/default/files/migrate\\_default\\_content\\_files/policymeasurestoimprovetheattractivenessofthe%20teachingprofessionin%20europevolume1\\_1.pdf](https://teachertaskforce.org/sites/default/files/migrate_default_content_files/policymeasurestoimprovetheattractivenessofthe%20teachingprofessionin%20europevolume1_1.pdf)
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage
- Fraenkel, J., Wallen, N., ve Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gençay, A. (2018). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin yeterlikleri (Keçiören ilçesi örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson.
- Güven, A. (2015). *Liselerde görev yapan yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 535-579.
- Hayytov, D. (2013). *Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin "teknoloji liderliği" düzeylerine ilişkin algıları*. [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kurt, İ. (2019). *Öğretmenlerin lise okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliliklerine ilişkin görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education. Research, Development and Policy*, 44(2), 291-308. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01383.x>
- Pajares, F., ve Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving. A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me mom - I'm learning*. St. Paul MN: Paragon House.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (sixth ed.)* Pearson, Boston.
- Teke, S. (2019). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Thannimalai, R. ve Raman, A. (2018). The influence of principals' technology leadership and professional development on teachers' technology integration in secondary schools. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(1), 203-228.



- Ulukaya, F. (2015). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlikleri ile eğitim öğretim işlerini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişki (Tokat ili örneği) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Watts, C. D. (2009). *Technology leadership, school climate, and technology integration: A correlation study in K-12 public schools*. [Doctoral dissertation. The University of Alabama]. [https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/598/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/598/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The intense use of technological applications, especially in the digital century we live in, shows that technology is an interesting and dynamic tool in educational processes and management skills. It is estimated that administrators who can integrate technology into educational environments will also assume the title of technology leadership in education. Being recognized as a technology leader in educational organizations is a result of collaboration with all stakeholders of the school (parents, staff, students, guardians) because in order for technology to function properly in institutions, holistic support is needed, from infrastructure to professional development.

Watts (2009) talks about a construction process when defining the concept of technology leadership. According to him, the institution manager is the person who constantly follows the development by adapting the technology to the infrastructure and guides his team during this construction process. While undertaking this task, education administrators must make a superior effort to bring every innovation to their institutions. Educators and researchers serving the education community agree that the use of technology-supported applications in schools is an indicator of high quality in education (Çakır and Yıldırım, 2009).

In order to increase the quality of education, the need for administrators who can organize school organizations in accordance with the changes brought by the age is increasing day by day. The idea that solid foundations can be laid with strong management styles is important for the future of organizations, and the urgency of school administrators to adopt a role appropriate to the age comes to light. Adopting a strong school leadership role is often associated with supporting staff and students, being able to plan the future together and developing an excellent learning-teaching partnership (Karadağ and Serter, 2021).

Considering that gaining proficiency in the technological dimension will be the basis of being strong, school administrators' relationship with technology also expresses their management power. The first person responsible for the implementation of educational technologies in schools is school administrators. From this perspective, the importance of school administrators being able to lead their institutions technologically is undeniably important. According to Prensky (2006), the generations born today are now born into a digital world and they need to be supported in a way that will enable them to adapt to this completely different world they were born into.

The aim of this study is to reveal the technological leadership self-efficacy perceptions of school administrators working in basic education schools, which form the basis of their ability to reflect rapidly changing technological developments into managerial working and learning environments. The study aims to emphasize many issues such as creating a sense of technological leadership self-efficacy in school administrators, increasing awareness that digitalization exists at every stage of education, and supporting the idea that competent use of technology is a necessity.

### 2. METHOD

In the research, a survey model, one of the descriptive research methods, was used to determine the technological leadership self-efficacy perceptions of school administrators. The research was conducted with the participation of 160 school administrators working in Çanakkale provinces and districts in the 2021-2022 academic year. "Educational Managers' Technology Leadership Competencies Scale" developed by Banoğlu (2012) was used in the research.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The findings obtained as a result of the research show that school administrators' technological leadership self-efficacy perceptions are at a high level. There are studies in the literature in which the average technological leadership self-efficacy scores of school administrators are high (Anderson and Dexter, 2005; Banoğlu, 2011; Bülbül ve Çuhadar, 2012; Can, 2002; Dinç, 2019; Ergişi, 2005; Güven, 2015; Hacifazlıoğlu, et al., 2010; Thannimalai and Raman, 2018). The findings obtained in the research are supported by the findings in the literature.

The sub-dimensions in which school administrators consider themselves most competent are "Digital Citizenship" and "Excellence in Professional Development". School administrators consider themselves at least competent in the "Visionary Leadership" dimension. Another area in which school administrators consider themselves quite competent is the field of "Excellence in Professional Development". When we look at the general score averages of school administrators, it can be interpreted that although they express themselves as the least competent in the "Visionary Leadership" sub-dimension, they also consider themselves competent in the visionary leadership sub-dimension. The reason why school administrators express themselves with a lower average score in the visionary leadership sub-dimension can be interpreted as the lack of new and original examples of technological application and the absence of a model on which school administrators can base digital innovation when making strategic planning. It was concluded that technological leadership self-efficacy perceptions were higher. Studies in the literature have found exactly the opposite findings. According to the results obtained in the sub-dimensions where the years of service variable is considered, no statistically significant difference emerged in the technological leadership self-efficacy perceptions of school administrators.

When school administrators' technological leadership self-efficacy perceptions are examined according to their educational status, a significant difference is observed. In every sub-dimension, it was determined that the technological leadership self-efficacy perceptions of school administrators with a master's degree were higher than those of school administrators with a bachelor's degree. When school administrators' technological leadership self-efficacy perceptions are examined according to the marital status variable, it is seen that there is a significant difference in the systematic development dimension. There are also studies in the literature that reach different results in favor of school administrators. Bülbül and Çuhadar (2012), Ada et al. (2013), Çetin and Yılmaz (2008) and Hayytov (2013) found that there was no statistical difference in terms of the marital status variable. The fact that the research yields a result that contradicts the studies in the literature can be interpreted as an original finding.

The findings obtained in the research can serve as a source for future studies in this direction, since there is no program to train school administrators in our country. In particular, incentives can be provided to school administrators to pursue postgraduate education and encouraging policies can be created in this direction. Various projects can be designed that include studies to support the use of technology and managers' self-efficacy perception, and managers can be active implementers of these prepared projects. Various projects can be designed that include studies to support the use of technology and managers' self-efficacy perception, and managers can be active implementers of these prepared projects.

## **ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 10.12.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-84026528-050.01.04-2100238455

## **ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI**

Yazar 1: Yazarın araştırmaya katkı oranı %70'tir. Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bu yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Yazar 2: Yazarın araştırmaya katkı oranı %30'dur. Araştırmanın yönteminin belirlenmesi, danışmanlık bu yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

## **DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI (ACKNOWLEDGEMENT)**

Bu araştırma kapsamında herhangi bir katkı ve destek alınmamıştır.

## **ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)**

Bu araştırma kapsamında herhangi bir kişi ya da kurumla çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 2142–2159. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1327252>



### Öğretmenlerin Proaktif Davranışları ile Yenilikçi İş Davranışları Arasındaki İlişki\*

The Relationship Between Teachers' Proactive Behaviors and Innovative Work Behaviors

Ramazan ERTÜRK<sup>1</sup>

Geliş Tarihi (Received): 13.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 05.12.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Öğretmenlerin proaktif davranışları ve yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemenin amaçlandığı bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Araştırmanın çalışma evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Bolu il merkezinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan toplam 1330 öğretmen; örneklemini ise basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 400 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Proaktif Davranış" ve "Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği" ile toplanmış olup veriler normal dağılım göstermediğinden non parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin proaktif davranışları ve yenilikçi iş davranışları yüksek düzeydedir. Cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin proaktif davranışları ve yenilikçi iş davranışlarında anlamlı farklılık yoktur. Eğitim durumu ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre, proaktif davranışları ve yenilikçi iş davranışlarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresinin artmasıyla birlikte hem proaktif davranışlarının hem de yenilikçi iş davranışlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin proaktif davranışları ile yenilikçi iş davranışları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır.

**Anahtar Kelimeler:** Proaktif Davranış, Yenilikçi İş Davranışı, Öğretmen.

&

**Abstract:** This research, which aims to determine the relationship between teachers' proactive behaviors and innovative work behaviors, was designed in relational survey model. The study population of the research The study population of the research consists of 1330 teachers working in primary and secondary schools in Bolu city center in the 2022-2023 academic year; The sample consisted of 400 teachers determined by simple random sampling method. The data of the study were collected with "Proactive Behavior" and "Innovative Business Behavior Scale" and non-parametric tests were used since the data did not show normal distribution. According to the results of the research, teachers' proactive behaviors and innovative work behaviors are at a high level. There is no significant difference in teachers' proactive behaviors and innovative work behaviors according to gender, age and seniority variables. According to the variables of educational status and tenure at school, it was concluded that there was a significant difference in proactive behaviors and innovative work behaviors. It was concluded that both proactive behaviors and innovative work behaviors of teachers increased with the increase in working time at school. There is a moderately positive relationship between teachers' proactive behaviors and innovative work behaviors.

**Keywords:** Proactive Behavior, Innovative Work Behavior, Teacher.

**Atıf/Cite as:** Ertürk, R. (2023). Öğretmenlerin proaktif davranışları ile yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2142-2159. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1327252](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1327252)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Bu araştırmanın kısa hali, 16. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Dr. Ramazan ERTÜRK, Milli Eğitim Bakanlığı, koroglu522@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8140-0895>



## 1. GİRİŞ

Örgütlerin belli bir amaca ulaşmak ve varlığını devam ettirebilmelerinde ihtiyaç duydukları en önemli kaynağın insan kaynağı olduğu söylenebilir. Çünkü insan kaynağı, örgütün sahip olduğu maddi kaynakların organize edilerek kullanılması ve çıktı haline getirilmesinden önemli bir unsur olarak görülmektedir. Ancak 21. yüzyıldaki hızlı teknolojik değişim ve gelişmeler, yenilikler örgütlerin bu değişim ve gelişmelere uyum sağlamalarını hatta örgüt bünyelerinde yenilikçi olmalarını ve rekabet avantajı kazanmalarını zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla örgütün sahip olduğu finansal kaynaklar ve fiziksel donanım, örgüt çalışanlarının motivasyonunun, iş doyumunun ve güçlendirilmesinin sağlanmasının yanında rekabetin zirveye ulaştığı 21. yüzyılda örgütün varlığını devam ettirip rekabet edebilmelerinde, değişen toplumsal ihtiyaçların karşılanmasında, ihtiyaç duyulan yeni hizmet ve ürünlerin ortaya çıkarılmasında çalışanların yenilikçi iş davranışlarının oldukça önemli olduğu ileri sürülebilir. Bu anlamda toplumların kalkınmasında temel teşkil eden eğitim sistemlerinin sunduğu eğitim hizmetlerinin çağa uygun, nitelikli ve kaliteli olması, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını karşılaması, öğrenme süreçlerinde çeşitlilik sağlanması ve okulların toplumun gereksinimlerini karşılayacak iş gücünü yetiştirmelerinde öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları ön plana çıkmaktadır.

Yenilikçi davranış; bir iş, grup veya örgüte avantaj kazandırmak için yeni fikirler yaratma, tanıtma ve uygulama şeklinde kasıtlı olarak ortaya çıkan davranıştır (Janssen, 2000). Yenilikçi öğretmen davranışı ise; iş kapsamında öğretmenler tarafından bireysel veya çalışma takımları halinde gerçekleştirilen, görevleri içeren bilişsel çalışma etkinlikleri, fırsat keşfi, fikrin üretilmesi, geliştirilmesi, gerçekleştirilmesi ve refleks olarak ifade edilmektedir (Indrasari ve Takwin, 2019). Yenilikçi iş davranışının fikir üretmek, fikirlerin tanıtımı ve destek bulmak, fikirleri gerçekleştirmek olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Janssen, 2000). Fikir üretimi boyutunda, problemin tanımı, bilginin toplanması, yeni çalışma stratejilerinin araştırılması ve geliştirilmesi ve problemin çözümü gibi davranışları içeren yeni ve faydalı fikirlerin üretimi gerçekleşmektedir. Bu boyutta, öğretmenler ve okul örgütleri, değişimlere daha fazla dikkat etmelidir. İkinci boyut fikirlerin tanıtımı ve destek bulmaktır. Bu boyut, yeniliği meşrulaştıracak ve fikrin gerçekleştirilmesini teşvik edecek destekçilerin aranmasıdır. Bu süreçte fikrin diğer çalışanlarca benimsenmesi için sosyal ilişkiler aracılığıyla destek çalışmaları yapılmakta, yöneticiler ve diğer çalışanlar arasında fikirleri yayılması sağlanmaktadır. Üçüncü boyut olan fikirlerin gerçekleştirilmesinde, mevcut fikirler uygulanmakta ve geniş çapta etkili olması beklenmektedir. Fikrin daha iyi hale gelmesi için değerlendirme ve iyileştirme gibi uygulama sonrası eylemlere de ihtiyaç bulunmaktadır (Janssen, 2000).

Yenilikçi davranış, örgütün varlığını devam ettirmesini teşvik etmede kilit bir faktör olarak hizmet etmekte ve çeşitli iyileştirme süreçlerinin gerçekleştirilmesine izin vererek sürekli olarak rekabet avantajı oluşturmaktadır (Carmeli vd., 2006). Araştırma sonuçları, kamu hizmetindeki yeniliğin örgütsel performansı iyileştirdiğini ve yenilikçi davranışın çalışanların iş üretkenliğini artırdığını göstermektedir (Chang ve Liu, 2008; García-Goñi vd., 2007). Bu nedenle, yenilikçi davranışın aktif olarak ortaya çıkmadığı ve örgütsel yeniliğe yol açmadığı bir örgütün rekabet avantajı sağlayarak hayatta kalması zor olabilir (Jo, 2019). Dolayısıyla tüm örgütlerde çalışanların yenilikçi iş davranışları, örgütsel rekabetin sağlanarak örgütün amaçlarına ulaşım varlığını devam ettirmesinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yenilikçi iş davranışı aynı zamanda eğitim alanında da yer alır, yani çalışma ortamını değiştirmeyi ve geliştirmeyi içeren davranış yöntemlerin, araçların, teknolojinin ve öğrenciler için yararlı içeriğin uygulanması gibi öğrencinin ilerlemesi için öğrenme ortamı ve artan yaratıcı potansiyel (Baharuddin vd., 2019). Öğretimdeki gelişim ve değişimlerin hızlı olması, davranış değişiklikleri ile mücadele edebilmek, küresel dünyada okulların rekabet avantajı kazanmaları, öğretmenlerin yenilikçiliği benimseyerek yenilikçi davranışlar sergilemelerini önemli hale getirmektedir. Öğrencilerin öğrenme ve motivasyonlarında öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri etkili olmaktadır (Awang-Hashim vd., 2017; Klaijnsen vd., 2018; Vermeulen ve Martens, 2018). Dolayısıyla eğitim öğretim hizmetlerinin ve

öğrenme çıktılarının daha nitelikli ve kaliteli olmasında öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarının oldukça önemli olduğu ileri sürülebilir.

Müfredat geliştirme, öğrenme yöntemlerinin kullanımı, öğretim araçlarının kullanımı, sınıf yönetimi, öğrencilerin yönetimi ve değerlendirme yöntemleri eğitim veya okul ortamında geliştirilmesi gereken yenilikçi davranışlardır (Prayudhayanti, 2014). Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları, yeni fikirlerin ortaya çıkarılması ve okulun gelişimine katkı sağlayıcı yaratıcı davranışlar olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenlerin yenilikçi stratejileri, farklı özelliklere ve gereksinimlere sahip öğrencilerin öğrenme sürecinde yaratıcılarının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Balkar, 2015; Çimen ve Yücel, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin yeniliği keşfetme ve uygulamasında ise, proaktif olmalarının önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Nitekim yenilikçi davranış, çalışanın olumlu duygulara sahip olarak ödül veya ekstra bir ücret beklentisi içerisine girmeden sergilediği ve örgütsel performansını arttıran rol ötesi proaktif bir davranış olarak ifade edilmektedir (Seibert vd., 2001).

Proaktif davranış, çalışanın mevcut koşulları iyileştirmesi, yeni koşulların oluşturulmasında inisiyatif alabilmesi, pasif kalarak mevcut koşullara uyum sağlamak yerine statükoya meydan okuması (Crant, 2000), iş sistemi veya rollerinde değişimi kabul etmesi veya başlatması, örgütsel ve bireysel etkililiği desteklemesi için kendi kendine yönettiği eylemleri gerçekleştirme düzeyidir (Griffin vd., 2007). Örgütler gelecek odaklı planlamalarında girişimci ve proaktif çalışanları tercih etmektedirler (Fritz ve Sonnentag, 2009). Çünkü proaktif davranış gösteren çalışanlar; öngörülü ve değişime açık olmaları ve problemleri çözebilme becerilerinin yüksek olması dolayısıyla örgütsel amaçların başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde belirleyici rol oynamaktadırlar (Gudermann, 2010). Ayrıca proaktif davranış sergileyen çalışanlar elde ettikleri fırsatları değerlendirerek, yeni yöntem ve stratejiler belirleyerek ve bu davranışlarında ısrarcı olarak standart iş beklentilerinin ötesine geçebilmektedirler (Thompson, 2005). Proaktif olmayan çalışanlar ise, pasif olmalarının yanında ortaya çıkabilecek fırsatları değerlendirmede zorlanırlar veya bu fırsatların yanlış belirlenmesine sebep olabilirler. Dolayısıyla sonraki süreçlerde de hatalı davranarak değişimde başarısız olurlar (Bateman ve Crant, 1993).

Proaktif davranışlar, çalışanın inisiyatif alabilmesini, yenilikçi davranabilmesini, ileriye dönük bir paradigmaya sahip olmasını ve üst düzeyde sorumluluk alması ile ortaya çıkmaktadır. 21. yüzyıl örgütleri çalışanlardan rutin iş rollerinin ötesinde ve yenilikçi davranışlar sergilemelerini ve geleceğe yönelik düşünce yapısına sahip olmalarını beklentisi içerisindedir. Çünkü artık sadece işin gerektirdiği özellikleri taşımak veya örgütsel görev ve sorumlulukları yerine getirmek yetersiz kalmaktadır (Özdemir vd., 2018). Okullarda da öğretmenlerin kaliteli öğretim sunmaları için farklı eylemler gerçekleştirmeleri, rollerinin ötesinde davranışlar sergilemeleri, gelecek odaklı düşünmeleri ve yenilikçi olmaları gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin proaktif davranış göstermelerini zorunlu hale getirmektedir. Okullar, rekabet ortamında yarışabilmek ve sürdürülebilir rekabeti sağlayabilmek için yeterliliği olan, işine bağlı, bilgi ve tecrübe sahibi, yaratıcı ve girişimci gibi niteliklere sahip ve proaktif davranış sergileyebilen öğretmenlere ihtiyaç duymaktadırlar. Nitekim Li ve diğerleri (2017), araştırmalarında öğretmenlerin proaktif davranışlarının yenilikçi davranışlarına anlamlı bir etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Ulusal ve uluslararası alanyazında da proaktif kişilik ve proaktif davranış ile yenilikçi davranış arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalara rastlanmakla birlikte (Giebels vd., 2016; Görmüş, 2019; Kale, 2019; Karabay vd., 2020; Kurt, 2019; Li vd., 2017; Pelenk, 2018; Tekeli, 2021; Tuna ve Işık-Demirarslan, 2023; Tunca vd., 2018;) eğitim kurumlarında öğretmenlerin proaktif davranışları ve yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırmaya rastlanmamış olması, bu araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada öğretmenlerin proaktif davranışları ile yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin proaktif davranış ve yenilikçi iş davranışına yönelik algıları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin proaktif davranış ve yenilikçi iş davranışına yönelik algıları; cinsiyet, eğitim durumu, yaş, kıdem, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

- 3- Öğretmenlerin proaktif davranışları ile yenilikçi iş davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin proaktif davranışları ile yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

### 2.2. Araştırmanın çalışma evreni ve örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Bolu il merkezinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan toplam 1330 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşmak zor olduğundan çalışma evrenini temsil edecek 400 öğretmen basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma evreninin belirlenmesinde öğretmenlerin gönüllük esası gözetilmiştir.

### 2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada veri elde etmek için Proaktif Davranışlar Ölçeği ve Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği kullanılmıştır.

#### 2.3.1. Proaktif Davranışlar Ölçeği

Griffin ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen Cerit ve Akgün (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Proaktif Davranış Ölçeği üç maddeden oluşmaktadır. Ölçek Beşli likert tipinde geliştirilmiş olup katılmıyorum ve tamamen katılıyorum arasında değişen 5'li derecelendirme kullanılmıştır. Griffin ve diğerlerinin (2007) araştırmasında ölçeğin Cronbach Alfa değeri .94; Cerit ve Akgün (2015) tarafından yapılan çalışmada .95; bu çalışmada ise, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

#### 2.3.2. Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği

Ölçek Janssen (2000) tarafından geliştirilmiş, Töre (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Fikir üretme ve uygulama (dört madde) ve fikre destekçiler bulma (beş madde) boyutlarından ve dokuz maddeden oluşmakta olan ve Beşli likert tipinde geliştirilen ölçeğin derecelendirmesi Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Ara Sıra (3), Çoğunlukla (4), Her zaman (5) şeklindedir. Töre (2017) tarafından ölçeğin güvenilirliğine yönelik yapılan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .87; bu çalışmada ise, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

### 2.4. Verilerin analizi

Verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile incelenmiş olup test sonuçlarına göre verilerin normal dağılmadığından ( $p < .05$ ) çalışmada non parametrik testlerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin proaktif ve yenilikçi iş davranışlarına yönelik algıları aritmetik ortalama ve standart sapma; öğretmenlerin proaktif davranış ve yenilikçi iş davranışına yönelik algılarının cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik Mann Whitney-U Testi; öğretmenlerin proaktif davranış ve yenilikçi iş davranışına yönelik algılarının yaş, kıdem, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik Kruskal Wallis Testi; öğretmenlerin proaktif davranışları ile yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman's rho analizi yapılmıştır.

### 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 02.03.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/107

### 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında ulaşılan bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin proaktif ve yenilikçi iş davranışına yönelik algıları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Öğretmenlerin Proaktif ve Yenilikçi İş Davranışına Yönelik Algıları*

Ölçekler ve Boyutları	N	$\bar{x}$	ss
<b>Proaktif Davranış</b>	414	4.42	0.53
<b>Fikir Üretme ve Fikri uygulama</b>	414	4.42	0.51
<b>Fikre Destekçiler Bulma</b>	414	4.46	0.49
<b>Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği Toplam Puanı</b>	414	4.44	0.48

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin hem proaktif davranışlarının ( $\bar{x}=4.42$ ); hem de yenilikçi iş davranışı algılarının fikir üretme ve uygulama ( $\bar{x}=4.42$ ) ve fikre destekçiler bulma boyutları ( $\bar{x}=4.46$ ) ile ölçek toplam puanında ( $\bar{x}=4.44$ ) çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin proaktif ve yenilikçi iş davranışına yönelik Mann-Whitney U sonuçları Tablo 2 'de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Proaktif ve Yenilikçi İş Davranışına Yönelik Mann-Whitney U Sonuçları*

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Sıra Toplamı	U	p
<b>Proaktif Davranış</b>	Kadın	259	205.85	53315.50	19645.500	.705
	Erkek	155	210.25	32589.50		
<b>Fikir Üretme ve Fikri Uygulama</b>	Kadın	259	206.08	53375.50	19705.500	.749
	Erkek	155	209.87	32529.50		
<b>Fikre Destekçiler Bulma</b>	Kadın	259	203.87	52802.50	19132.500	.411
	Erkek	155	213.56	33102.50		
<b>Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği Toplam Puanı</b>	Kadın	259	204.68	53011.00	19341.000	.529
	Erkek	155	212.22	32894.00		

\*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin proaktif davranışları ve yenilikçi iş davranışlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>.05). Bu bulgulara göre, öğretmenlerin hem proaktif davranış hem de yenilikçi iş davranışları kadın-erkek olma durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 3'te eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin proaktif ve yenilikçi iş davranışına yönelik Mann-Whitney U sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Proaktif ve Yenilikçi İş Davranışına Yönelik Mann-Whitney U Sonuçları*

Ölçek	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	Sıra Toplamı	U	p
Proaktif Davranış	Lisans	355	205.02	72780.50	9590.500	.278
	Lisansüstü	59	222.45	13124.50		
Fikir Üretme ve Fikri Uygulama	Lisans	355	202.99	72060.50	8870.500	.044*
	Lisansüstü	59	234.65	13844.50		
Fikre Destekçiler Bulma	Lisans	355	203.80	72348.00	9158.000	.112
	Lisansüstü	59	229.78	13557.00		
Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği Toplam Puanı	Lisans	355	203.29	72169.50	8979.500	.075
	Lisansüstü	59	232.81	13735.50		

Tablo 3 incelendiğinde eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı algılarında fikir üretme ve fikri uygulama boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkardığı tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarının fikir üretme ve uygulama boyutunda lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır ( $U=8870,500$ ;  $p < .05$ ). Eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin proaktif davranışları ve fikre destekçiler bulma ve yenilikçi iş davranışı ölçeği toplam puanında anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır ( $p > .05$ ).

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin proaktif ve yenilikçi iş davranışına yönelik Kruskal-Wallis sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Proaktif ve Yenilikçi İş Davranışına Yönelik Kruskal-Wallis Sonuçları*

Ölçek	Yaş	N	Sıra Top.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Proaktif Davranış	A. 21-30	21	178,26	4	3.82	.43	-
	B. 31-40	153	198,43				
	C. 41-50	160	213,48				
	D. 51 ve üzeri	80	221,03				
Fikir Üretme ve Fikri uygulama	A. 21-30	21	194.62	4	1.57	.81	-
	B. 31-40	153	201.27				
	C. 41-50	160	209.60				
	D. 51 ve üzeri	80	217.38				
Fikre Destekçiler Bulma	A. 21-30	21	192.79	4	3.04	.55	-
	B. 31-40	153	196.83				
	C. 41-50	160	213.76				
	D. 51 ve üzeri	80	217.94				
Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği Toplam Puanı	A. 21-30	21	191.05	4	2.60	.62	-
	B. 31-40	153	198.48				
	C. 41-50	160	211.58				
	D. 51 ve üzeri	80	219.88				



Tablo 4 incelendiğinde yaş değişkeninin öğretmenlerin proaktif davranışları ve yenilikçi iş davranışlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Bu bulgulara göre, farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin proaktif ve yenilikçi iş davranışları benzer özellik göstermektedir.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin proaktif ve yenilikçi iş davranışına yönelik Kruskal-Wallis sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.**

*Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Proaktif ve Yenilikçi İş Davranışına Yönelik Kruskal-Wallis Sonuçları*

Ölçek	Kıdem	N	Sıra Top.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Proaktif Davranış	A. 0-5 yıl	12	155.33				
	B. 6-10 yıl	60	201.43				
	C. 11-15 yıl	103	197.52	4	5.650	.227	-
	D. 16-20 yıl	87	206,64				
	E. 21 yıl ve üzeri	152	221.26				
Fikir Üretme ve Fikri uygulama	A. 0-5 yıl	12	160.29				
	B. 6-10 yıl	60	210.30				
	C. 11-15 yıl	103	208.25	4	2,242	.691	-
	D. 16-20 yıl	87	204.30				
	E. 21 yıl ve üzeri	152	211.44				
Fikre Destekçiler Bulma	A. 0-5 yıl	12	140.71				
	B. 6-10 yıl	60	206.81				
	C. 11-15 yıl	103	204.58	4	4.517	.341	-
	D. 16-20 yıl	87	209.58				
	E. 21 yıl ve üzeri	152	213.84				
Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği Toplam Puanı	A. 0-5 yıl	12	144.08				
	B. 6-10 yıl	60	207,63				
	C. 11-15 yıl	103	206.74	4	3.885	.422	-
	D. 16-20 yıl	87	206.37				
	E. 21 yıl ve üzeri	152	213.62				

Tablo 5 incelendiğinde kıdem değişkeninin öğretmenlerin proaktif davranışları ve yenilikçi iş davranışlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Bu bulgulara göre, farklı kıdemlerde bulunan öğretmenlerin proaktif ve yenilikçi iş davranışları benzer özellik göstermektedir.

Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin proaktif ve yenilikçi iş davranışına yönelik Kruskal-Wallis sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Proaktif ve Yenilikçi İş Davranışına Yönelik Kruskal-Wallis Sonuçları*

Ölçek	Okuldaki çalışma süresi	N	Sıra Top.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Proaktif Davranış	A. 0-5 yıl	179	200.40	4	18.545	.001*	D*-A
	B. 6-10 yıl	106	198.11				E*-A
	C. 11-15 yıl	69	189.84				D*-B
	D. 16-20 yıl	40	267.49				E*-B
	E. 21 yıl ve üzeri	20	261.80				D*-C E*-C
Fikir Üretme ve Fikri uygulama	A. 0-5 yıl	179	201.41	4	9.084	.060	-
	B. 6-10 yıl	106	218.10				-
	C. 11-15 yıl	69	181.30				-
	D. 16-20 yıl	40	230.48				-
	E. 21 yıl ve üzeri	20	250.30				-
Fikre Destekçiler Bulma	A. 0-5 yıl	179	200.83	4	7.825	.100	-
	B. 6-10 yıl	106	219.67				-
	C. 11-15 yıl	69	183.34				-
	D. 16-20 yıl	40	235.63				-
	E. 21 yıl ve üzeri	20	229.80				-
Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği Toplam Puanı	A. 0-5 yıl	179	200.34	4	9.408	.042*	C*-B
	B. 6-10 yıl	106	219.03				D*-C
	C. 11-15 yıl	69	181.05				E*-C
	D. 16-20 yıl	40	237.30				-
	E. 21 yıl ve	20	242.13				-

Tablo 6 incelendiğinde okulundaki çalışma süresi farklı olan öğretmenlerin proaktif davranışları ve ölçek genelinde yenilikçi iş davranışlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilirken ( $p < .05$ ); fikir üretme ve uygulama, fikre destekçiler bulma boyutlarında yenilikçi iş davranışlarının anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ( $p > .05$ ).

Anlamlı farklılığın hangi çalışma süresi gruplarında anlamlı farkın olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney U sonuçlarına göre; öğretmenlerin okulda çalışma süresi değişkenine göre; okulunda 16-20 yıl çalışma süresi bulunan öğretmenlerin proaktif davranışlarının okuldaki çalışma süresi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerden ( $U=2417,000$ ;  $p < .05$ ); çalışma süresi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin çalışma süresi 0-5 yıl arasında bulunan öğretmenlerden ( $U=1253,500$ ;  $p < .05$ ); çalışma süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin çalışma süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerden ( $U= 1420,000$ ;  $p < .05$ ); çalışma süresi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerden ( $U=736,500$ ;  $p < .05$ ); çalışma süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin çalışma süresi 11-15 yıl arasında bulunan öğretmenlerden ( $U= 862,500$ ;  $p < .05$ ); çalışma süresi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin çalışma süresi 11-15 yıl arasında bulunan öğretmenlerden ( $445,000$ ;  $p < .05$ ) daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okulda çalışma süresi değişkenine göre; okulunda 11-15 yıl çalışma süresi bulunan öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarının 6-10 yıl çalışma süresi bulunan öğretmenlerden ( $U= 2973,500$ ;  $p < .05$ ); okulunda 16-20 yıl çalışma süresi bulunan öğretmenlerin 11-15 yıl arasında çalışma süresi bulunan öğretmenlerden

( $U=1011,000$ ;  $p<.05$ ); okulunda 21 yıl daha fazla çalışma süresi bulunan öğretmenlerin 11-15 yıl çalışma süresi olan öğretmenlerden ( $U= 482,500$ ;  $p<.05$ ) daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin proaktif davranışları ile yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman's rho analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.**

*Öğretmenlerin Proaktif Davranışları ile Yenilikçi İş Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman's Rho Analizi Sonuçları*

Ölçekler	Fikir Üretme ve Fikri uygulama	Fikre Destekçiler Bulma	Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği Toplam Puanı
Proaktif Davranış	.633**	.595**	.652**

\* $p<.01$ \*\* . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-kuyruklu). Mutlak değer korelasyon katsayısı: 0.71-1.00 yüksek; 0.70-0.31 orta; 0.30-0.00 düşük düzeyde bir ilişkiyi işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin proaktif davranışları ile yenilikçi iş davranışları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır ( $r=.652$ ;  $p<0.01$ ). Bu bulgulara göre, öğretmenlerin proaktif davranışları arttıkça yenilikçi iş davranışlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin proaktif davranışları ile yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan araştırmanın bu bölümünde bulgular kapsamında ulaşılan sonuçlar alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve sonuçlar bağlamında önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin proaktif davranışları ve yenilikçi iş davranışı algıları çok yüksek düzeydedir. Alanyazın incelendiğinde Karabatak-Halıcı (2018) öğretmenlerin proaktif davranış sergileme düzeylerine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğunu; Cerit ve Akgün (2015) düşük düzeyde olduğunu Özdemir ve diğerleri (2018) ise çok yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Proaktif davranış, örgütte rekabet ortamı oluşturup örgütün başarı ve verimliliğini arttırmakta (Chiaburu vd., 2007), çalışanın kendisini ve çevresindekileri pozitif yönde etkilemesini, girişken olmasını ve istediğini elde etmesini ve böylece çalışanın örgütsel süreçlere ve kendi gelişimine katkı sunmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla her örgüt, çalışanın rutin işlerini yapmalarının daha ötesinde davranış sergilemelerinin bir başka ifadeyle proaktif davranmalarını beklemektedirler (Bolino vd., 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin proaktif davranışlarının çok yüksek düzeyde olması okullardaki eğitim öğretim süreçlerinin nitelikli olmasını, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kendi bireysel önceliklerini tanımlarını, ortaya çıkabilecek olumsuz durumların önlenmesini sağlayacak, 21. yüzyılın gerektirdiği yenilik, değişim ve teknolojik uygulamaların ortaya çıkmasını ve uygulanmasını kolaylaştıracak ve diğer okullarla rekabet edebilme yeteneklerini artırarak okul verimliliğini arttıracaktır.

Yenilikçi davranış ise, hem kişisel hem de örgütsel açıdan önemlidir. Yenilikçi davranış, çalışanın yeteneklerinin gelişmesini sağlayarak kendini gerçekleştirmesinde, kişisel, iş ve sosyal başarılarla ulaşmasında önemli bir faktördür. Örgütsel anlamda üretim ve hizmetlerin ortaya çıkmasında etkili olup ürün ve hizmetlerin miktarını, kalitesini ve çeşitliliğini arttırmaktadır. Örgütün başarısını, çalışanların motivasyonunu ve iş tatminini arttırmakta dolayısıyla örgüte rekabet avantajı sağlamaktadır (Kamran ve Ganjina, 2017). Dolayısıyla yenilikçi iş davranışı, öğretmenlerin yeteneklerinin ortaya çıkmasını, kendilerinin gerçekleştirmelerini, başarılı olmalarını, nitelikli, kaliteli ve çeşitli öğretim hizmeti sunmalarını sağlayacak, öğretmenlerin iş motivasyonlarını ve tatmini arttıracaktır. Yenilikçi iş davranışı kapsamında alanyazında Töre (2019) bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde öğretmenlerin yenilikçi iş davranışının çok yüksek; Ertürk (2023) öğretmenlerin yenilikçi iş davranışına yönelik algıları ölçek geneli ve fikre destekçiler bulma boyutunda yüksek düzeyde; fikir üretme ve uygulama boyutunda orta düzeyde

olduğunu, Özgür (2013) yüksek düzeyde; Hsiao ve diğerleri (2011), Özbek (2014), Çimen ve Yücel (2017) orta düzeyde; Kılıç (2015) ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılması, okullardaki farklı yönetim tarzlarından, okulların sahip olduğu koşullardan ve araştırmalara katılan öğretmenlerin farklı özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Okulların da Milli Eğitim Bakanlığının yenilikçi uygulama ve reformlarına, değişen ve gelişen çevre şartlarına uyum sağlayarak öğrencilere sundukları eğitim öğretim hizmetinin daha nitelikli olması için öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları önemli bir unsurdur (Ertürk, 2023).

Cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin proaktif davranışları ve yenilikçi iş davranışlarında anlamlı farklılık yoktur. Eğitim durumu ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre, proaktif davranışları ve yenilikçi iş davranışlarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları fikir üretme ve uygulama boyutunda lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerden daha yüksektir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenler olaylara, problemlere ve durumlara daha bilimsel bir paradigmayla baktıkları için fikir üretme ve uygulama boyutunda yenilikçi iş davranışlarının lisans düzeyinde eğitim durumuna sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olmasına sağlamış olabilir. Çünkü lisansüstü eğitim bilimsel araştırma ve uygulamayı içeren bir süreçten oluşmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin okuldaki çalışma süresinin artmasıyla birlikte öğretmenlerin hem proaktif davranışlarının hem de yenilikçi iş davranışlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler okullarında daha uzun süre çalıştıklarında hem meslektaşlarını ve okul şartlarını hem de okul çevresini daha iyi tanıyabilmektedir. Bu durum ise öğretmenler arasındaki iş birliğini, fikir alışverişini, inisiyatif alabilmelerini, okulun bulunduğu koşullarda hangi problemler karşısında nelerle karşılaşabileceğinin bilinerek bu duruma göre önlemlerin alınabilmesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Dolayısıyla okullar bu durumu fırsata çevirerek okuldaki çalışma süresi daha fazla olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere rehber ve mentor olmalarını sağlayabilir.

Öğretmenlerin proaktif davranışları ile yenilikçi iş davranışları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır. Çalışanların yenilikçi davranışları için proaktivitenin önemli bir belirleyici olduğu (Kale, 2019), proaktif kişiliğin etkili olduğu belirtilmektedir (Crant, 2000). Ayrıca okullarda öğretmenlerin proaktif davranışları yenilikçi öğrenme çevresi oluşturmalarında oldukça önemli bir unsur olarak görülmektedir (Rasmussen ve Marrongella, 2006). Bu anlamda öğretmenlerin proaktif davranışları ile yenilikçi iş davranışları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkinin varlığı okullarda yenilikçi uygulamalar için öğretmenlerin proaktif davranışlarının oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Alanyazında öğretmenlerin proaktif davranışları ve yenilikçi iş davranışlarını birlikte ele alan çalışmalar bulunmamakla birlikte proaktif kişilik ve yenilikçi iş davranışı arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğunu ortaya çıkaran araştırmalara rastlamak mümkündür (Crant, 2000; Kale, 2019; Kurt, 2019; Pelenk, 2018).

Araştırma sonucuna göre sunulan öneriler şunlardır:

- 1- Lisans eğitimine sahip öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarının fikir üretme ve uygulama boyutunda lisans yüksek düzeye çıkarılması için lisansüstü eğitime teşvik edilmeleri ve çeşitli projelerde yer almaları sağlanabilir. Ayrıca lisansüstü eğitim almış öğretmenlerle birlikte çalışmalarını teşvik edilebilir.
- 2- Okulda çalışma süresi düşük olan (0-15 yıl) öğretmenlerin arasında olan öğretmenlerin proaktif ve yenilikçi iş davranışlarının daha yüksek düzeye çıkarılması için bu öğretmenlerin okullarda bu öğretmenlere inisiyatif almaları sağlanabilir, değişim odaklı eylemleri, yenilikçi fikir ve uygulamaları, yaratıcı ve girişimciliğe yönelik etkinlikleri desteklenebilir.
- 3- Öğretmenlerin proaktif davranışları ile yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkiden dolayı öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının ortaya çıkarılması için proaktif olabilecekleri bir okul ortamı oluşturulmalıdır.

4- Öğretmenlerin proaktif ve yenilikçi iş davranışlarını ortaya çıkarılmasına yönelik farklı yöntem ve evrende çalışmalar yapılabilir.



## Kaynakça/Reference

- Awang-Hashim, R., Thaliah, R., & Kaur, A. (2017). A cultural insight into the development of teacher autonomy support scale: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal for Multicultural Education*, 11(4), 287-305, <https://doi.org/10.1108/jme-09-2016-0050>
- Balkar, B. (2015). The relationships between organizational climate, innovative behavior and job performance of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 81-92.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 103-118. <https://doi.org/10.1002/job.4030140202>
- Bindl, U., & Parker, S. (2010). Proactive work behavior: Forward-thinking and change-oriented action in organizations. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 2, pp. 567-598). Washington, DC: American Psychological Association.
- Baharuddin, M. F., Masrek, M. N., & Shuhidan, S. M. (2019). Innovative work behaviour of schoolteachers: A conceptual framework. *International E-Journal of Advances in Education*, 5(14), 213-221. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.593851>
- Bolino, M., Valcea, S., & Harvey, J. (2010). Employee, manage thyself: The potentially negative implications of expecting employees to behave proactively. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(2), 325-345. <https://doi.org/10.1348/096317910X493134>
- Carmeli, A., Meitar R., & Weisberg, J. (2006). Self-leadership skills and innovative behavior at work. *International Journal of Manpower*, 27(1), 75-90. <https://doi.org/10.1108/01437720610652853>
- Cerit, Y., & Akgün, N. (2015). The relationship between school organizational structure and classroom teachers' proactive behaviors. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1789-1802. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22597/241362>
- Chang, L.-C., & Liu, C.-H. (2008). *Employee empowerment, innovative behavior and job productivity of public health nurses: A cross-sectional questionnaire survey*. *International Journal of Nursing Studies*, 45(10), 1442-1448. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2007.12.006>
- Chiaburu, D. S., Marinova, S. V., & Lim, A. S. (2007). Helping and proactive extra-role behaviors: The influence of motives, goal orientation, and social context. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2282-2293. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.07.007>
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26, 435-462.
- Çimen, İ., ve Yücel, C. (2017). Yenilikçi davranış Ölçeği (YDÖ): Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(3), 365-381.
- Ertürk, R. (2023). Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ve yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(28), 227-247. <https://doi.org/10.38155/ksbd.1144127>
- Fritz, C., & Sonnentag, S. (2009). Antecedents of day-level proactive behavior: A look at job stressors and positive affect during the workday. *Journal of Management*, 35(1), 94-111.
- García-Goñi, M., Maroto A., & Rubalcaba L. (2007). Innovation and motivation in public health professionals. *Health Policy*, 84(2-3), 344-358. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2007.05.006>
- Griffin, M. A., Neal, A., & Parker, S. K. (2007). A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of Management Journal*, 50, 327-347.
- Gudermann, M. (2010). *The relationship between proactive personality, affective commitment and the role of job stressors* [Bachelor's Thesis]. University of Twente.

- Giebels, E., de Reuver, R. S. M., Rispens, S., & Ufkes, E. G. (2016). The critical roles of task conflict and job autonomy in the relationship between proactive personalities and innovative employee behavior. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 52(3), 320-341. <https://doi.org/10.1177/0021886316648774>
- Görmüş, İ. (2019). *Türk sigorta şirketlerinde çalışanların proaktif kişilik özelliklerinin bağlamsal, görev performanslarına ve yenilikçi davranışa etkisinin araştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Hasiao, H. C., Chang, J. C., Tu, Y. L., & Chen, S. C. (2011). The influence of teacher self efficacy on innovative work behavior. *International Conference on Social Science and Humanity*, 5, 233-237.
- Indrasari, S. Y., & Takwin, B. (2019). Revisiting teachers'innovative behavior: Indonesian context. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 9(4), 290-296.
- Janssen, O. (2000) Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287-302.
- Jo, S-J. (2019). *History of business and management*. Hankyung Book Publishing.
- Kale, E. (2019). The impact of proactive personality and locus of control on career satisfaction and innovative work behavior. *Journal of Tourism Theory and Research*, 5(2),144-154.
- Kamran, S. N., & Ganjina, H. (2017). Innovative behavior and factors affecting it: the importance of innovative behavior and its dimensions. *International journal of Business Management*, 2(1), 31-34.
- Karabatak-Halıcı, S. (2018). Öğretmenlerin proaktif davranışları ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 48-64.
- Karabay, M., Akpınar, Ö., & Görmüş, İ. (2020). Sigorta şirketlerinde çalışanların proaktif kişilik özelliklerinin yenilikçi davranışa etkisinin araştırılması. *Journal of Research in Economics*, 4(1), 64-77. <https://doi.org/10.35333/JOORE.2020.150>
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Klaeijisen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2018). Teachers' innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 769-782. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306803>
- Kurt, O. O. (2019). *Personel güçlendirmenin yenilikçi davranışa olan etkisinde proaktif kişiliğin düzenleyici rolü: Görgül bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Li, M., Liu, Y., Liu, L., & Wang, Z. (2017). Proactive personality and innovative work behavior: The mediating effects of affective states and creative selfefficacy in teachers. *Current Psychology*, 36(4), 697-706.
- Özbek, A. (2014). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin TPAB yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Özdemir , T., Akgün, N., Yıldız, K., ve Cerit, Y. (2018).Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ile proaktif davranış sergileme düzeyleri arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science*, 78, 108-118, DOI:10.16992/ASOS.14168
- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420.

- Pelenk, S. E. (2018). Örgütsel adalet, proaktiflik ve yenilikçi davranış arasındaki ilişkiler: Kimya sektörü çalışanları ile bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 149-155.
- Prayudhayanti, B. N. (2014). Peningkatan Perilaku Inovatif melalui Budaya Organisasi. *Jurnal Ekonomi Bisnis*, 15(2), 19-32.
- Parker, S. K., Bindl, U. K., & Strauss, K. (2010). Making things happen: A model of proactive motivation. *Journal of Management*, 36, 827-856.
- Rasmussen, C., & Marrongella, K. (2006). Pedagogical content tools: Integrating student reasoning and mathematics in instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37(5), 388-423. <https://doi.org/10.2307/30034860>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış* (Çev. İ. Erdem). Nobel Yayınları.
- Seibert, Scott E., Kraimer, Maria L., & Crant, J. M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54(4), 845-874.
- Thompson, J. A. (2005). Proactive personality and job performance: A social capital perspective. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 1011-1017.
- Tekeli, M. (2021). *Proaktif kişiliğin ve kontrol odağının yenilikçi iş davranışına etkisinde işe adanmanın aracı rolü : Yiyecek içecek çalışanlarına yönelik bir uygulama*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Töre, E. (2017). *Yenilikçi iş davranışının entelektüel sermaye üzerindeki etkisinde bilgi paylaşımı, iç denetim odağı ve öz-yeterliliğin aracılık rolünün incelenmesi üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Töre, E. (2019). Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1761-1773.
- Tuna, H., & Işık-Demirarslan, E. (2023). Proaktif kişiliğin yenilikçi iş davranışına etkisi: iş güvenliği uzmanlarına yönelik bir uygulama. *OHS ACADEMY*, 6(1), 14-21. <https://doi.org/10.38213/ohsacademy.1244436>
- Tunca, S., Elçi, M., & Murat, G. (2018). Proaktif kişilik yapısının ve yenilikçi davranışın görev performansına etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 325-335.

---

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Rapid technological changes, developments and innovations in the 21st century make it difficult for organizations to adapt to these changes and developments and even to be innovative within their organizations and gain competitive advantage. Therefore, the financial resources and physical equipment of the organization not only ensure the motivation, job satisfaction and empowerment of the employees of the organization, but also enable the organization to continue its existence and compete in the 21st century, when competition has reached its peak, to meet the changing social needs and to create the new services and products needed, as well as the innovative work behavior of the employees. It can be argued that it is quite important. In this sense, the innovative work behaviors of teachers come to the fore in ensuring that the educational services offered by education systems, which are the basis for the development of societies, are up-to-date, qualified and of high quality, meet the interests, wishes and needs of students, provide diversity in learning processes and ensure that schools train the workforce to meet the needs of society.

Innovative teacher behavior; cognitive work activities, including tasks, performed by teachers individually or in work teams within the scope of work, are expressed as opportunity discovery, idea generation, development, realization and reflex (Indrasari & Takwin, 2019). The rapid development and changes in education, being able to combat behavioral changes, and schools gaining a competitive advantage in the global world make it important for teachers to adopt innovation and exhibit innovative behaviors (Awang-Hashim et al., 2017; Klaijnsen et al., 2018; Vermeulen & Martens, 2018). Therefore, it can be argued that teachers' innovative work behaviors are very important in ensuring higher quality and higher quality education and training services and learning outcomes. It can be said that teachers' being proactive has an important place in discovering and implementing innovation. As a matter of fact, innovative behavior is expressed as a trans-role proactive behavior that the employee exhibits with positive emotions without expecting a reward or extra salary and increases organizational performance (Seibert et al., 2001).

Proactive behavior is the employee's self-directed actions to improve existing conditions, take the initiative in creating new conditions, challenge the status quo instead of remaining passive and adapt to existing conditions (Crant, 2000), accept or initiate change in the work system or roles, and support organizational and individual effectiveness. is the level of realization (Griffin et al., 2007). 21st century organizations expect employees to exhibit innovative behavior beyond their routine job roles and to have a future-oriented mindset. In schools, teachers need to take different actions, exhibit behaviors beyond their roles, think future-oriented and be innovative in order to provide quality education. This situation makes it necessary for teachers to show proactive behavior. This research aimed to determine the relationship between teachers' proactive behaviors and innovative work behaviors.

### 2. METHOD

This research was designed in a relational screening model to reveal the relationship between teachers' proactive behaviors and innovative work behaviors. The study population of the research consisted of a total of 1330 teachers working in primary and secondary schools in the city center of Bolu in the 2022-2023 academic year. Since it would be difficult to reach the entire study population in the research, 400 teachers to represent the study population were determined by simple random sampling method. Proactive Behaviors Scale and Innovative Work Behavior Scale were used to obtain data in the study. Proactive Behaviors Scale, developed by Griffin et al. (2007), was adapted into Turkish by Cerit and Akgün (2015). Innovative Work Behavior Scale was developed by Janssen (2000) and adapted into Turkish by Töre (2017). The normality of the data was examined with Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests, and since the data were not distributed normally ( $p < .05$ ) according to the test results, non-parametric tests were used in the study.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Teachers' proactive behavior and innovative work behavior perceptions are at a very high level. Proactive behavior creates a competitive environment in the organization and increases the success and efficiency of the organization (Chiaburu et al., 2007), enabling the employee to positively influence himself and those around him, to be enterprising and get what he wants, and thus to contribute to the organizational processes and his own development. Therefore, every organization expects its employees to behave beyond doing their routine work, in other words, to act proactively (Bolino et al., 2010). Therefore, a very high level of proactive behavior of teachers will ensure that the education and training processes in schools are qualified, teachers recognize their own individual priorities in their professional development, prevent negative situations that may arise, facilitate the emergence and implementation of innovation, change and technological applications required by the 21st century and enable them to compete with other schools. It will increase school efficiency by increasing their skills.

Innovative behavior is important both personally and organizationally. Innovative behavior is an important factor in the employee's self-actualization and personal, business and social success by enabling the development of his talents. It is effective in the emergence of production and services in an organizational sense and increases the quantity, quality and diversity of products and services. It increases the success of the organization, employee motivation and job satisfaction, thus providing a competitive advantage to the organization (Kamran & Ganjinia, 2017). Therefore, innovative work behavior will enable teachers to reveal their talents, realize themselves, be successful, provide qualified, high-quality and diverse teaching services, and will increase teachers' job motivation and satisfaction. Innovative work behavior of teachers is an important element for schools to adapt to the innovative practices and reforms of the Ministry of National Education and the changing and developing environmental conditions and to ensure that the education and training services they offer to students are more qualified (Ertürk, 2023).

It was concluded that there was a significant difference in teachers' proactive behaviors and innovative work behaviors according to the variables of educational status and tenure at school. Innovative work behaviors of teachers with postgraduate education are higher than those of teachers with undergraduate education in terms of idea generation and implementation. Since teachers with a graduate degree look at events, problems and situations with a more scientific paradigm, they may have had a higher level of innovative work behavior in terms of idea generation and implementation than teachers with a bachelor's degree education. Because postgraduate education consists of a process that includes scientific research and application.

In the study, it was concluded that as teachers' working hours at school increased, both teachers' proactive behavior and innovative work behavior increased. When teachers work in their schools for longer periods of time, they can get to know their colleagues, school conditions, and the school environment better. This situation is very important in terms of cooperation between teachers, exchange of ideas, ability to take initiative, knowing what problems may be encountered under the conditions of the school and taking precautions accordingly. Therefore, schools can turn this situation into an opportunity and enable teachers who work longer in their schools to become guides and mentors for other teachers.

There is a moderate positive relationship between teachers' proactive behaviors and innovative work behaviors. It is stated that proactivity is an important determinant for the innovative behavior of employees (Kale, 2019) and proactive personality is effective (Crant, 2000). In addition, the proactive behavior of teachers in schools is seen as a very important element in creating an innovative learning environment (Rasmussen & Marrongella, 2006). In this sense, the existence of a positive moderate relationship between teachers' proactive behaviors and innovative work behaviors shows that teachers' proactive behaviors are



very important for innovative practices in schools. According to the results of the research, teachers with a bachelor's degree should be encouraged to receive postgraduate education in order to increase their innovative work behavior to a higher level in the dimension of idea generation and implementation, and they should be encouraged to take part in various projects, and they should also be encouraged to work with teachers who have a postgraduate education, and those with low working hours at school (0-15 years old) should be encouraged to take part in various projects. years) in order to raise the proactive and innovative work behaviors of teachers among teachers to a higher level, these teachers should take initiative in schools, support change-oriented actions, innovative ideas and practices, and creative and entrepreneurial activities, due to the relationship between teachers' proactive behaviors and innovative work behaviors. It is recommended to create a school environment where teachers can be proactive in order to reveal their innovative behaviors.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 02.03.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/107

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacının mevcut araştırmaya katkısı %100'dür.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, veri analizi, raporlaştırma 1. yazar tarafından yapılmıştır.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ve yoktur. çıkar çatışması yoktur.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 2160–2186. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1189084>



### Sembolik ve Sözel Biçimi Kullanma Öz Yeterlik Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Rasch Modeli ile İncelenmesi

Investigation of Psychometric Properties of Using Symbolic and Verbal Forms Self-Efficacy Scale with Rasch Model

Erdem ÇEKMEZ<sup>1</sup> ID, Rümeysa CEVAHİR BOLAT<sup>2</sup> ID

Geliş Tarihi (Received): 19.10.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 05.12.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu çalışmada, matematik öğretmeni adaylarının matematiksel ifadelerin farklı biçimleri arasında tercüme yapma hususunda öz yeterliklerini ölçmek için Klasik Test Teorisi çerçevesinde geliştirilmiş bir ölçeğin psikometrik özelliklerinin Rasch Teorisi perspektifinden incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ölçek 252 matematik öğretmeni adayının oluşturduğu bir örneklem üzerinde uygulanarak elde edilen veriler ile maddelerin uyum istatistikleri, kişiler ile maddelere ilişkin güvenilirlik ve ayırt edicilik indeksleri, maddelere yanıt verme hususunda benimsenen kategori yapısının etkinliği, test maddelerinin cinsiyet, coğrafi bölge ve sınıf düzeyi değişkenlerinin oluşturduğu örneklemin alt kümelerinde yanlış gösterme durumu, testin örnekleme hedefleme yeterliği ve testin boyut yapısı incelenmiştir. Elde edilen bulgular örneklemin farklı alt kümelerinde ölçek maddelerinin yanlış göstermediğini, uyum istatistiklerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu, ölçeğin Rasch boyutundan başka boyut içermediğini, test maddelerinin öz yeterlik değişkeninin geniş bir aralığını ve kişileri ilgili niteliğe sahiplik açısından kabul edilebilir hassaslıkta ölçebildiğini, testin örnekleme hedeflemede yeterli olduğunu göstermiştir. Ayrıca ölçekte benimsenen kategori yapısının uygun olmadığı ve olumsuz ve olumlu maddelerin zıtlık oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle test maddelerine ve kategori yapısına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik dili, matematiksel ifadelerin tercümesi, öz yeterlik, Rasch modeli

&

**Abstract:** The study aims to examine the psychometric properties of a scale developed within the framework of Classical Test Theory to measure pre-service mathematics teachers' self-efficacy in translating between different forms of mathematical expressions from the perspective of Rasch Theory. For this purpose, the scale was administered to a sample of 252 pre-service mathematics teachers and the data obtained were used to examine the fit statistics of the items, the reliability and discrimination indices of the items with individuals, the effectiveness of the category structure adopted in responding to the items, the bias of the test items in the subsets of the sample formed by gender, geographical region and grade level variables, the adequacy of the test to target the sample and the dimension structure of the test. The findings showed that the scale items did not show bias in different subsets of the sample, the fit statistics were within acceptable limits, the scale did not contain any dimensions other than the Rasch dimension, the test items could measure a wide range of self-efficacy variables and individuals with acceptable precision in terms of having the relevant attribute, and the test was adequate in targeting the sample. In addition, it was revealed that the category structure adopted in the scale was not appropriate and that negative and positive items were contrasted. Based on the findings, suggestions were made for the test items and category structure.

**Keywords:** Mathematical language, translation of mathematical statements, self efficacy, Rasch model

**Atf/Cite as:** Çekmez, E. Ve Cevahir-Bolat, R (2023). Sembolik ve sözel biçimi kullanma öz yeterlik ölçeğinin psikometrik özelliklerinin Rasch modeli ile incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2160-2186 [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1189084](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1189084)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Doç. Dr. Erdem ÇEKMEZ, Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [erdemcekmez@gmail.com](mailto:erdemcekmez@gmail.com), ORCID: 0000-0001-8684-2820

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Rümeysa CEVAHİR BOLAT, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [rumeysa.cevahir@iuc.edu.tr](mailto:rumeysa.cevahir@iuc.edu.tr), ORCID: 0000-0002-5274-6715

## 1. GİRİŞ

Matematik dersleri ve ders kitaplarının yanı sıra matematiği barındıran her yerde kullanılan yazılı dil matematik dilidir. Bu dilin kendine has özellikleri (sözcüksel, sembolik ve simgesel) ve yapısı uluslararası bir dil olarak kabul edilmesini sağlar (Uğurel ve Morali, 2010; Yıldırım, 2018). Dünya ölçeğinde farklı ana dile sahip bireylerin aynı sembolleri ve söz dizimi kurallarını kullanarak aynı anlama gelen matematiksel ifadeleri yazabiliyor olmaları matematiğe evrensel bir dil olma özelliğini vermektedir (Uygur-Kabael, 2017). Matematiksel bilginin iletişimi amacıyla oluşturulan matematiksel ifadeler, hem semboller ve notasyonların kullanımıyla sembolik biçimde hem de ana dildeki kelimeler kullanımıyla sözel biçimde ifade edilebilmektedir. Matematik öğrenme ortamlarında öğrenciler ve öğretmenler, matematik dilinin bu iki temsil formları arasında sürekli geçiş yapmaktadır.

Ulusal ve uluslararası resmî kurumlarca hazırlanmış öğretim programlarında öğrencilerin etkili biçimde matematiği bir iletişim aracı olarak kullanabilmesi gerektiği vurgulansa da farklı öğrenim kademelerinde gerçekleştirilen çalışmalarda (Çekmez, 2020; Otterburn ve Nicholson, 1976; Uygur-Kabael, 2017) öğrencilerin matematiksel iletişim becerisinin yeterli düzeyde olmadığı ve öğrencilerin matematik dilini doğru kullanmada sıkıntılar yaşadıkları rapor edilmiştir. Matematik diline ilişkin ulusal alanyazın incelendiğinde öğrencilerin matematik dilini kullanabilme yeterliklerinin nitel yöntemler kullanan (Fırat ve Dinçer, 2018; Uygur-Kabael, 2017), öğrencilerin matematiksel iletişimine, matematik dil kullanımına yönelik öğretmen farkındalıklarına odaklanan (Açıl ve Zeybek, 2017; Kabael ve Baran, 2016), matematik öğretmeni adaylarının matematik dili öz yeterliklerinin öz değerlendirme becerisine etkisini konu edinen (Kabael ve Yayan, 2017) çalışmalar dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin matematik dilini kullanma becerilerinin gelişmesinde matematik dilinin kullanıldığı öğretim ortamlarında bulunmaları etkilidir. Öğrencilerin matematik diline maruz kalabilmesi için de matematik öğretmenlerinin derslerinde matematik dilini doğru kullanmaları ve açık veya örtük biçimde matematik dilini vurgulamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin matematik dilini vurgulayabilmesinde hem gerekli matematik dili bilgisine sahip olması hem de matematik dilini doğru kullanacağına ve öğrencilerde bu dil gelişimini sağlayabileceğine yönelik öz yeterliği öğretmeni olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenin bir beceriyi öğrencilerine kazandırabileceğine yönelik kendine olan inancı yüksekse, ilgili beceriyi öğretmeye yönelik yüksek motivasyona sahip olur. Bunun sonucu olarak, matematik öğretmenlerinin matematik dilini öğretimde doğru kullanmasını sağlayacak önemli unsurlardan biri matematik dilini kullanmaya yönelik öz yeterliğidir. Bandura öz yeterlik olgusunu, "bireyin belirli kazanımları üretmek için gerekli olan eylemleri organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancı" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977, s. 3). Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenler diğer meslektaşlarına kıyasla öğretimde daha istekli ve zorluklara karşı daha dirençlidir (Demirci, 2021; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007; Tuchman ve Isaacs, 2011). Öğretmenlerin güçlü öz yeterliğinin olması için matematik öğretmeni adaylarının, lisans eğitim sürecinde matematiğin evrensel bir dil olduğu ile ilgili farkındalığı kazanması, matematik dilinin özellikleri ve kullanımı konusunda bilgilendirilmesi hedeflenmelidir. Böylece bu alanda öz yeterliklerinin gelişmesine katkı sağlayabilecek ortamlar oluşturulabilir. Öğretmen adaylarının bu kazanımlara erişip erişemediğini veya ne düzeyde eriştiğini belirleyebilmede öz yeterlik ölçeği kullanılabilir ve sınıf düzeylerine göre araştırmalar yürütülerek öz yeterliklerinin gelişimi incelenebilir. Yurt içi literatür incelendiğinde matematik öğretmeni adaylarının matematik diline yönelik öz yeterliklerinin ölçülebileceği bir teste rastlanmamıştır. Bu boşluğa katkı sunma amacıyla ikinci sıradaki yazar tarafından birinci sıradaki yazarın danışmalığında tamamladığı yüksek lisans tezi çalışmasında Klasik Test Teorisi yaklaşımıyla bir ölçek geliştirilmiştir (Cevahir, 2022). Son yıllarda eğitim, psikoloji ve sağlık gibi birçok alanda bireylerin sahip oldukları nitelikleri ölçmede Rasch Ölçme Teorisinin modelleri popülerlik kazanmıştır. Eğitim alanından örnek verilecek olursa PISA sınavının analizinde Rasch modelleri kullanılmaktadır (Boone, Staver ve Yale, 2014). Bu değişimin temel sebeplerinden birisi, verilerin modele uyması durumunda yapılan ölçüm sonunda elde edilen ölçülerin eşit aralıklı olmasıdır. Bir diğer sebebi ise, gerçekleştirilen bir Rasch analizi

sonucunda geçerlik ve güvenilirlik hakkında Klasik Test Teorisinin sunabildiğinden daha fazla bilginin edinilmesidir. Buradan hareketle, bu çalışmada Rasch Ölçme Teorisi'nin sunduğu avantajlardan yararlanarak ilgili testin geçerlik ve güvenilirliği hakkında daha detaylı fikir edinmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada ele alınan ana problem, hazırlanmış ölçeğin aşağıdaki sorular çerçevesinde ne düzeyde geçerli ve güvenilir ölçüm gerçekleştirdiğidir. Bu ana problem bağlamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Ölçek maddelerinin cevaplandırılması için benimsenen kategori yapısı uygun mudur?
- 2- Kişi ve madde güvenilirlik ile ayırt edicilik indeksleri uygun mudur?
- 3- Maddelerin uyum istatistikleri kabul edilebilir aralıkta mıdır?
- 4- Ölçek örnekleme iyi hedeflemekte midir?
- 5- Maddelerin hiyerarşisi ve dağılımı uygun mudur?
- 6- Ölçek maddeleri yanlılık göstermekte midir?
- 7- Ölçek Rasch boyutundan farklı bir boyut içermekte midir?
- 8- Ölçek yerel bağımsızlık kriterini sağlamakta mıdır?

### 1.1 Rasch Derecelendirme Ölçeği Modeli

Derecelendirme ölçekleri eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Lakin, Klasik Test Teorisi bağlamında bu ölçeklerden elde edilen ham puanların araştırma sorularını cevaplamada kullanılması birçok sınırlılığı beraberinde getirmektedir (Boone vd., 2014). Örneğin, bu ölçeklerden elde edilen verilerde kimi zaman maddelerin puanları normallik şartlarını sağlamayabilmektedir. Böyle bir durumda madde puanlarının ortalamasını hesaplamak uygunsuz, veriler kullanılarak yapılan yorumlar ise yanıltıcı olmaktadır (Neumann vd., 2011). Bunun yanı sıra derecelendirme ölçeklerinden elde edilen puanların eşit aralıklı olduğu çıkarımının yapılması hatalı görülmektedir (Oon ve Subramaniam, 2011).

Bu tarz ölçeklerde maddelere yanıt vermek için onaylanabilecek 2'den fazla kategori bulunmakta ve kategoriler genelde 1'den başlayan ardışık tam sayılar ile puanlanmaktadır. Bu puanlama yöntemi ise ardışık kategorilerin ilgili örtük değişken bağlamında ima ettiği değişimin eşit olduğu anlamını taşır. Araştırmacıların bu anlamı sorgusuz olarak kabul etmesi Rasch modelini benimseyen uzmanlar tarafından hata olarak değerlendirilmektedir (Boone ve Staver, 2020). Dolayısıyla bu modeli benimseyen uzmanlar, derecelendirme ölçeklerinden elde edilen verilerin eşit aralıklı (doğrusal) yerine sıralama tipinden muamele görmesi gerektiğini savunurlar. Ayrıca kategorilerde olduğu gibi maddeler arasında da eşit aralığın olmadığını savunmaktadırlar (Boone vd., 2014). Örneğin, bir derecelendirme ölçeğinde ham puanı sırasıyla 60 ve 70 olan iki kişi arasındaki farkın 70 ve 80 olan başka iki kişi arasındaki farka eşit olmadığı görüşündedirler.

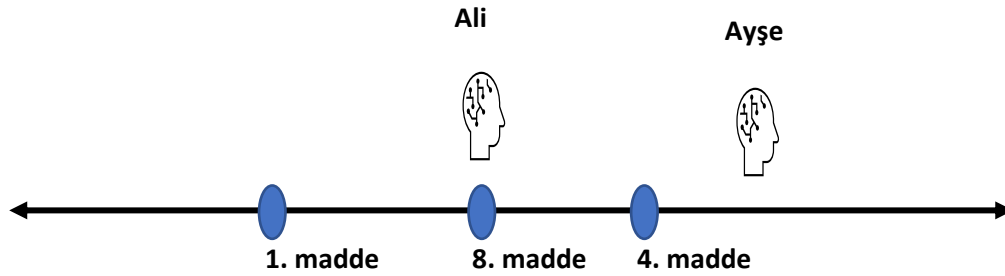
Ölçek geliştirmede ve bu ölçeklerden elde edilen performansların nicelleştirilmesinde Rasch modeli kayda değer avantajlar sunmaktadır (Bond ve Fox, 2007). Rasch modeli derecelendirme ölçeklerinden elde edilen puanları sıralama türünden kabul ederek bu puanlardan eşit aralıklı puanlar oluşturur (Boone vd., 2014). Rasch modeli bağlamında derecelendirme ölçeklerinden elde edilen çok kategorili verilerin analizinde Derecelendirme Ölçeği Modeli (Rating Scale Model) kullanılmaktadır (Andrich, 1978). Bu modelde testin tek bir niteliği ölçtüğü kabulü mevcuttur. Diğer bir ifadeyle testte yer alan maddelerin tamamının tek bir örtük değişkenin farklı göstergeleri olduğu kabulü yapılır (Boone ve Staver, 2020). Bu örtük değişken ise testin Rasch boyutu terimi ile isimlendirilir.

Derecelendirme ölçeği modelinin temelini oluşturan matematiksel denklem aşağıdaki gibidir (Linacre, 2002). Denklem içerisinde yer alan  $F_j$  ardışık kategorilerin seçilme olasılığının eşit olduğu eşik değerleri,  $B_n$  n'inci kişinin ölçüsünü,  $D_i$  i'inci maddenin ölçüsünü,  $P_{nij}$  ve  $P_{nij-1}$  ise kişinin ardışık kategorileri seçme olasılıklarını temsil etmektedir.



$$\log\left(\frac{P_{nij}}{P_{ni(j-1)}}\right) = B_n - D_i - F_j$$

Yukarıda ifade edilen denklemlerle hesaplanan kişilerin ve maddelerin ölçüleri logit adı verilen ölçü birimi cinsinden nicelleştirilmektedir. Rasch modelini açıklamak için yazılan akademik yayınlarda ve bu model temelinde yapılan araştırma raporlarında, araştırmacılar bir örtük değişkenin miktarını temsil eden değişkeni görselleştirmek için sayı doğrusu modelini kullanmaktadır. Oluşturulan bu sayı doğrusunun oryantasyonu matematikteki sayı doğrusu ile paralellik arz eder. Yani doğru üzerinde sağa doğru gittikçe değerler büyümektedir. Hem kişilerin hem de maddelerin ölçüsü aynı birimle (logit) sayısallaştırıldığından, kişiler ve maddeler aynı sayı doğrusu üzerinde konumlandırılabilir. Bu husus Şekil 1’de hayali bir senaryo ile görselleştirilmiştir. Şekil 1’de resmedilen hayali bağlamda, Ayşe’nin ölçülen niteliğe sahiplik miktarı hem Ali’den hem de resmedilen 3 maddenin karşılık geldiği nitelik düzeyinden daha fazladır. Bir anlamda tüm maddeler Ayşe için kolaydır. Ali için ise 4. madde zor, 1. madde kolay ve 8. maddenin ölçüsü tam olarak Ali’nin yetenek ölçüsüne denk gelmektedir.



Şekil 1. Rasch modelinde kişiler ve ölçüler aynı sayı doğrusu üzerinde temsil edilebilmektedir

Bu çalışmada da yer verildiği gibi, bir Rasch analizi sonucunda kişilerin ve maddelerin ölçülerini karşılıklı olarak görselleştirmek, üzerinde yorum yapmak ve tartışmak için Şekil 1’de yer alan doğru dikey olarak konumlandırılır ve kişi-madde haritası (Wright map) olarak isimlendirilen bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçevede yer alan dikey doğru dik koordinat sistemindeki *y-ekseni* olarak düşünülebilir. Bu çerçevede kişiler ve maddeler hem kendi içerisinde hem de birbirleriyle karşılaştırılabilir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Betimsel olarak nitelendirilen araştırmalar mevcut bir durumu incelemeyi ve durum hakkında değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır (Çepni, 2007). Bu araştırma türü içerisinde yer alan tarama yöntemi ise bir niteliğe yönelik kişilerin sahiplik durumunu belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu çalışmada, tarama yöntemi ile matematik öğretmen adaylarının matematik diline ilişkin öz yeterliklerini belirlemek için gerçekleştirilen ölçüm geçerlik ve güvenilirlik açısından incelenmiştir.

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın katılımcılarını Marmara ve Karadeniz bölgesinden yer alan 2 eğitim fakültesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan toplam 252 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Öğrencilerin demografik değişkenler açısından örneklem içerisindeki dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1***Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişken		f	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	210	83	252
	Erkek	42	17	
Coğrafi bölge	Karadeniz	170	67	252
	Marmara	82	33	
Sınıf seviyesi	1. sınıf	97	38	252
	2. sınıf	77	31	
	3. sınıf	44	17	
	4. sınıf	34	14	

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışmada ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinde oluşturduğu SSBKÖYÖ veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Cevahir, 2022). Ölçeğin geliştirilmesinde izlenen adımlar tez içerisinde detaylıca açıklandığından ve tez erişime açık olduğundan burada yer verilmemiştir. Çalışmanın sonucunda Ek-1’de sunulan 3 faktörlü “Sembolik ve Sözel Bıçımı Kullanma Öz Yeterlik Ölçeği (SSBKÖYÖ)” geliştirilmiştir. Ölçeğin ölçmeyi hedeflediği örtük değişken matematiksel ifadelerin sembolik ve sözel formları arasında tercüme yapabilme becerisine ilişkin öz yeterlidir. Ölçekte 8’i olumsuz olmak üzere toplamda 18 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere yanıt verilebilecek 5 kategori bulunup Ek-1’de görüleceği üzere kategoriler 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Puanlama gerçekleştirilirken olumsuz maddeler ters sırada puanlanmıştır. Maddeler, elde edilen ham puan arttıkça öz yeterlik niteliğinin arttığı kurgulanarak puanlanmıştır. Veriler çevrimiçi ortamda oluşturulan form ile ilköğretim matematik öğretmeni adaylarına iletilmiş ve toplanmıştır.

### 2.4. Verilerin analizi

İlköğretim matematik öğretmeni adaylarından toplanan veriler Rasch analiziyle incelenerek SSBKÖYÖ’nün psikometrik özellikleri ortaya konulmuştur. Araştırma sorularına cevap vermek için yürütülen Rasch analizi Winsteps® (sürüm: 3.91) yazılımı ile gerçekleştirilmiştir. Rasch analizinden önce toplanan verilerin kalitesini artırmak için yapılan eylemlere alt başlık altında yer verilmiştir.

#### 2.4.1. Veri Kalitesini Arttırmaya Yönelik Analiz Öncesi Gerçekleştirilen İşlemler

Ölçeğin örnekleme uygulanması sonucunda elde edilen ham puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2***Ölçekten elde edilen ham puanların betimsel istatistikleri*

N	$\bar{x}$ (%95 güven aralığı)	ss	çarpıklık	basıklık
252	69.14 (68.07, 70.20)	8.61	0.18	-0.17

Rasch modelinde bir testten alınabilecek en yüksek puanı veya en düşük puanı alan kişiler testin yapı geçerliliğini analiz etmede dikkate alınmaması önerilmektedir. Bunun sebebi, bu kişiler için ölçüm hatasının sonsuz olması ve dolayısıyla testin ne kesinlikte işlev gösterdiğini anlamak için faydalı bilgi sunmamasıdır (Boone vd., 2014). Daha açık olarak, eğer bir kişi bir testten maksimum puanı elde etmişse, test o kişinin ilgili örtük değişkene sahiplik düzeyinin ne olduğunu belirleyemez. Çünkü, kişi testteki tüm maddelerin bir bütün olarak işaret ettiği nitelik düzeyinden daha fazlasına sahiptir. Fakat bu fazlalığın miktarı hakkında yorum yapmak mümkün değildir. Aynı durum minimum puan elde eden kişi için de geçerlidir. Bu gerekçeden ötürü verilerin analizi gerçekleştirilmeden önce testten maksimum ve minimum puan alan bireylerin mevcut olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemede minimum puan alan kişinin olmadığı, maksimum puan (90) alan 3 kişinin mevcut olduğu belirlenmiştir. Bu 3 kişi veri setinden çıkartılmıştır.

Bir ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen verilerden doğru yorumlar ve çıkarımlar yapılabilmesinin kriterlerinden biri katılımcıların ölçek maddelerini cevaplamada itina göstermesidir. Ölçeğin maddelerine başına buyruk cevap veren, dalgınlık sonucu yanlış kategoriye onaylayan ya da araştırmacıların katılımcıların yanıtlarını puanlarken yapacakları hatalar ölçümün kalitesini olumsuz etkileyeceği kuşkusuzdur.

Rasch analizi çerçevesinde bir ölçümden elde edilen puanların kalitesi hakkında, madde ve kişi uyum istatistikleri ile yorumda bulunmak mümkündür. Uyum kavramsal olarak kişilerin ve maddelerin Rasch modelinden ne derece saptığının bir ölçüsüdür. Boone vd. (2014) yanıtlarında tutarsızlıklar bulunan birkaç bireyin varlığının maddelerin uyumlarına kayda değer seviyede ve olumsuz anlamda etkilediğini belirtmektedirler. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerliği hakkında doğru yorumda bulunabilmek için analiz öncesinde verdiği yanıtlarda aşırı tutarsızlık bulunan kişilerin varlığına ilişkin bir inceleme gerçekleştirmiştir. Boone vd. (2014) önerileri doğrultusunda, Rasch modeline en az uyum gösteren maddelere bireylerin verdikleri yanıtları ve bu yanıtlar içerisinde en tutarsız olan bireyleri gösteren tablo (Winsteps, Tablo 11.1) incelenmiştir. Bu tablo içerisinde verdikleri yanıtların Z-artık (Z-residual) değerleri -3'ten küçük veya eşit ya da 3'ten büyük veya eşit olan bireylerin ilgili maddeye verdikleri yanıtlar silinmiştir. Diğer bir ifadeyle, bu kişilere ilgili maddeye hiç yanıt vermemiş gibi muamele edilmiştir. Rasch analizinde bir kişinin ölçüsünü belirlemek için kişinin testteki maddelerin tümüne cevap vermiş olması elzem olmadığından bu müdahale meşrudur (Boone ve Staver, 2020).

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.01.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 81614018-000-E.20

## 3. BULGULAR

### 3.1. Testte Benimsenen 5'li Kategori Yapısının Uygunluğuna Yönelik Bulgular

Derecelendirme ölçekleri bir test maddesi için doğru/yanlış veya katılıyorum/katılmıyorum gibi iki kategorili yanıt seçeneklerinin sunabileceği bilgiden daha fazlasını elde etmek için kullanılmaktadır. Lakin, yanıt için iki kategori yerine, daha fazla kategorinin kullanılması bir maddeye yönelik güvenilir biçimde daha fazla bilgiye ulaşıldığını tek başına garanti etmemektedir. Daha fazla kategori kullanılarak istenilen amaca ulaşılp ulaşılmadığı, kategorilerin araştırmacının zihninde kurguladığı test ile örtük değişken arasındaki ilişkiye yönelik kavramsallaştırmayı resmetmede başarılı olup olmadığının incelenmesi gerekmektedir. Kategorilerin beklenen yönde işlediğinin bir kabul olarak ele alınması doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Çünkü Andrich (1996) uygulamada testi cevaplayan kişilerin test geliştiricilerinin kurguladıklarından farklı bir biçimde kategorilere tepki gösterebildiğini belirtmektedir. Sonuç olarak bir testin geçerliğin arttıran kriterlerden birinin testin amaçlanan şekilde ölçme işlemi gerçekleştirmesi olduğu dikkate alındığında, bu inceleme geçerliğin sınanmasında atılması gereken bir adımdır. Testte kullanılan derecelendirme kategorilerinin işlevselliği derecelendirme ölçeği modeli ile incelenmiştir (Wright ve Masters, 1982).

İncelenen testin uygulandığı formda her bir madde için katılımcılara yanıtlayabilecekleri 5 kategori sunulmuştu (Ek-1). Bu kategoriler soldan sağa doğru ardışık olarak 1 ile 5 arasındaki tamsayılar ile puanlanmıştı. Dolayısıyla, görece sağ tarafta yer alan bir kategori solunda yer alan kategoriye nazaran daha üst seviyede öz yeterliğe hitap edeceği kurgulanmıştı. Bu kurgunun doğal sonucu, bir maddenin iki kategorisi için görece sağda bulunan onaylayan bireylerin ölçülerinin ortalaması, diğer deyişle öz yeterlik puanları ortalaması, diğerini onaylayanların ölçülerinin ortalamasından büyük olmasıdır.

Elde edilen verilerle yapılan ilk analizde 1. kategorinin (Hiçbir zaman) testin genelinde bireyler tarafından çok az onaylandığı (<%1) ayrıca bazı maddeler için hiç tercih edilmediği ortaya çıkmıştır. Bunun sonucu olarak araştırmacıların kategoriler için benimsedikleri kurgunun bazı maddeler için gerçekleşmediği görülmüştür. Örneğin, Tablo 3'te SS11-om kodlu madde için elde edilen veriler görülmektedir. Tablodan görüldüğü üzere 2. kategori için ortalama ölçü değeri 1. kategori için ortaya çıkan değerden daha düşüktür. Bir başka ifadeyle bu maddede 1. kategoriyi onaylayan bireylerin öz yeterlik puanları ortalaması, 2. kategoriyi onaylayan bireylerin öz yeterlik puanları ortalamasından büyüktür. Bu ise araştırmacıların kurgusu ile taban tabana zıttır.

**Tablo 3**

*Ss11-Om Kodlu Madde İçin Kategorilerin Ortalama Ölçüleri*

Madde	Kategori	Kategori değeri	Ortalama ölçü
SS11-om	Hiçbir zaman	1	0.74
	Ender olarak	2	0.45*
	Bazen	3	1.05
	Çoğu zaman	4	2.29
	Her zaman	5	4.58

1. kategorinin amaca hizmet etmediği tespiti sonrasında Linacre'nin (2002) önerileri temel alınarak 1. ve 2. kategoriler birleştirilip tek bir kategori haline getirilmiş, böylece kategori sayısı 4'e indirilmiştir. Ayrıca katılımcıların yanıtları tekrar puanlanmış (1-2-3-4) ve yeni puanlar üzerinde tekrardan Rasch analizi yapılmıştır. Bu çalışmada takip eden tüm analizler yeni puanlamadan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Linacre (2002) bir derecelendirme ölçeğinde yer alan kategorilerin işlevselliğini test etmek için şu kriterleri ileri sürmüştür; i) Her bir kategorinin frekansı en az 10 olmalıdır, ii) Kategori ölçüleri monoton artan olmalıdır, iii) Dış uyum istatistikleri 2'den küçük olmalıdır, iv) Kategori eşikleri monoton artan olmalıdır, v) Ardışık kategori eşikleri arasındaki mesafe 1.4 ile 5 logit arasında olmalıdır, vi) Kategori olasılık eğrilerinin her biri zirve yapmalıdır.

Kategorilerin yapısına yönelik ilk 5 kritere ait değerler Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4'ten görüleceği üzere kategorilerin yapısına yönelik ileri sürülen ilk 5 kriter sağlanmaktadır.

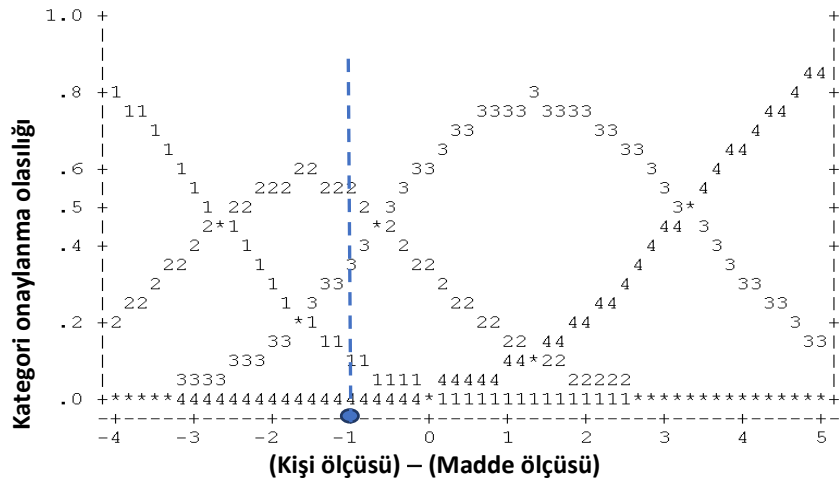
**Tablo 4**

*Kategori Yapısına Yönelik İlk 5 Krite Ait Değerler*

Kategoriler	Frekans (%)	Ortalama ölçü	Dış uyum (MnSq)	Kategori eşik (Andrich)
1. (Hiçbir zaman + Ender olarak)	260 (6)	-1.48	1.23	-
2. Bazen	1209 (27)	-0.65	0.87	-2.65
3. Çoğu zaman	2582 (57)	0.89	0.91	-0.62
4. Her zaman	478 (10)	2.25	1.06	3.27

Son kriteri sınamak için kategori olasılık eğrileri (Winsteps, Tablo 3.2+) oluşturulmuştur. Elde edilen olasılık eğrileri Şekil 2'de görülmektedir. Şekil 2'de yer alan grafikte düşey eksen olasılık değerlerini, yatay eksen ise kişi ölçüsü ile madde ölçüsü arasındaki farkı temsil etmektedir. Kategori olasılık eğrileri grafiği bir kişinin bir madde için bir kategoriyi onaylama olasılığını, kişinin ölçüsü ile maddenin ölçüsü arasındaki

farka dayalı olarak resmetmektedir. Somut bir örnek üzerinden açıklanacak olursa, A kişinin ölçüsü 1 logit ve B maddesinin ölçüsü 2 logit olsun. Bu durumda kişi ölçüsü ile madde ölçüsü arasındaki fark -1 logit olacaktır. Kategori olasılık eğrileri grafiğine bakıldığında bu kişinin ilgili madde için 4 numaralı kategoriye onaylama olasılığı sıfıra çok yakın, 1 numaralı kategoriye onaylama olasılığı yaklaşık %10, 3 numaralı kategoriye onaylama olasılığı yaklaşık %35 ve 2 numaralı kategoriye onaylama olasılığı yaklaşık %55 olmaktadır. Ayrıca, grafiklerin kesişme noktaları iki kategorinin eş olasılıkla seçilmesi anlamına gelmektedir. Bu noktaların apsisi Tablo 4'te Kategori eşik (Andrich) sütunundaki değerlere karşılık gelmektedir. Örneğin, bir kişinin ölçüsü ile bir maddenin ölçüsü arasındaki fark -2.65 logit ise bu kişinin 1 ve 2 numaralı kategorileri onaylama olasılığının eşit olduğu anlaşılmaktadır. Grafiğe bakıldığında her bir kategorinin onaylanma olasılığının en büyük olduğu değer bulunmaktadır. Linacre'nin (2002) ifadesiyle her bir kategori eğrisinin bir zirvesi mevcuttur. Böylece testin 4'lü kategori yapısı Linacre'nin ifade ettiği son kriteri de sağlamaktadır.



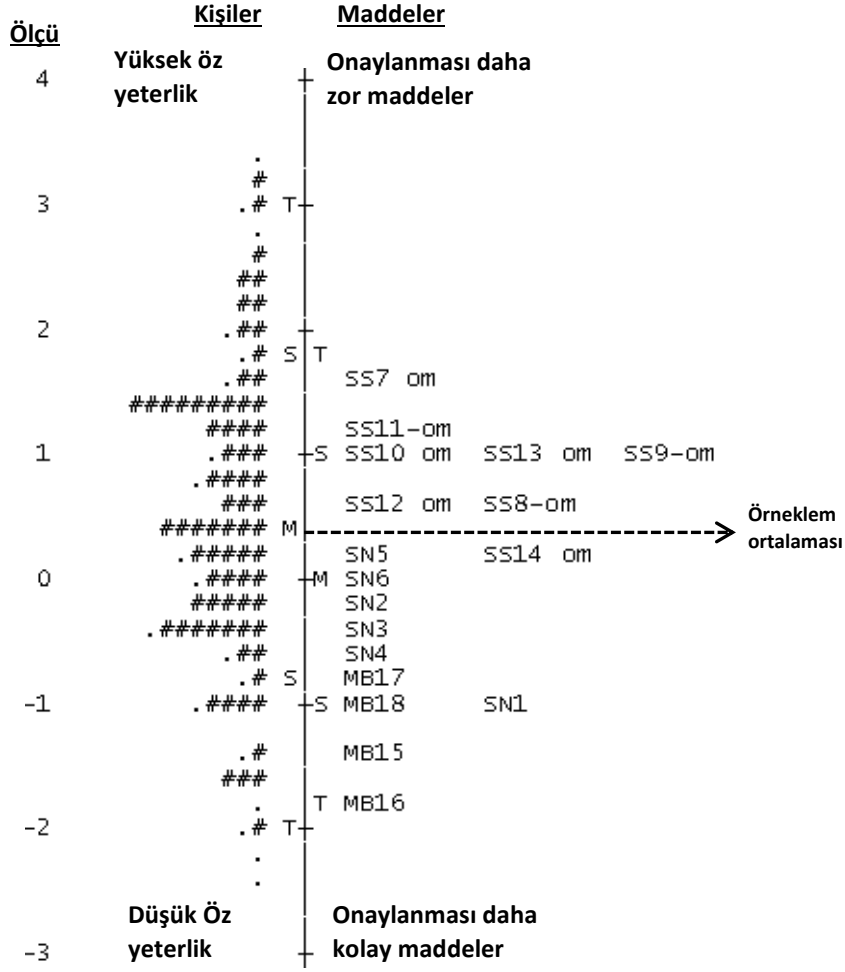
Şekil 2: Testin 4'lü kategori yapısına ait kategori olasılık eğrileri

### 3.2. Madde Hiyerarşisi ve Testin Örnekleme Hedefleme Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Bir testin kapsam geçerliliğini artıran faktörlerden biri test içerisinde testin ölçmeyi amaçladığı niteliğin farklı seviyelerine karşılık gelen maddelerin yer almasıdır (Boone vd., 2014). Eğer bir test içerisinde yer alan maddelerin güçlükleri dar bir aralık içerisinde hapsolmüş ise maddeler ölçülecek niteliğin düşük, orta ve yüksek seviyelerini ortaya çıkartmada yetersiz kalacaktır. Rasch analizi içerisinde test maddelerinin hiyerarşisi ve dolayısıyla ölçülecek niteliğin farklı seviyelerine hitap edip etmediğine yönelik çıkarım yapmada kullanılan araçlardan biri kişi-madde (Wright map) haritasıdır. Kişi-madde haritası teste tabi olan kişileri ve test içerisinde yer alan maddeleri birimi logit olan eş aralıklı ölçek üzerinde konumlandırmaktadır. Kişi-madde haritasının bir diğer işlevi ise testin uygulandığı örnekleme hedefleme yeterliliğine yönelik değerlendirme yapmayı mümkün kılmasıdır (Boone vd., 2014). Şekil 3'te bu çalışmada elde edilen kişi-madde haritası görülmektedir. Şeklin ortasında yer alan düşey doğru parçası kişilerin ve maddelerin ölçülerinin resmedildiği eş aralıklı ölçeği temsil etmektedir. Şeklin sol tarafında örnekleme yer alan bireylerin ölçülerinin dağılımı yer almaktadır. Buradaki "#" sembolü 3 kişiyi, "." sembolü ise 1 veya 2 kişiyi temsil etmektedir. Şeklin solunda ve sağında bulunan M, S ve T harfleri ise kişi ve madde ölçülerine ilişkin sırayla ortalama, 1 standart sapma ve 2 standart sapma değerlerini göstermektedir. Şeklin Kişiler kısmında aşağıdan yukarıya doğru gidildikçe katılımcıların öz yeterlik ölçüleri artmaktadır. Bir başka ifadeyle, yukarı doğru gidildikçe testten elde edilen ham puan artmaktadır. Sağ tarafta aşağıdan yukarı gidildikçe ise maddelerin onaylanması zorlaşmaktadır. Bir başka ifadeyle maddeye verilen



yanıtların karşılık geldiği toplam puan azalmaktadır. Bu ise daha yukarıda bulunan maddelerin öz yeterlik niteliğinin daha yüksek seviyelerini ölçtüğü anlamına gelmektedir.



Şekil 3: Kişi-madde haritası

Maddelerin konumları dikkate alındığında dar bir alanda kümelenmedikleri, dolayısıyla öz yeterlik niteliğinin farklı seviyelerine hitap ettiği görülmektedir. Bununla birlikte maddelerin arasında çok fazla boşluk bulunmamaktadır. Maddelerin arasında büyük boşlukların bulunması testin ilgili niteliği ölçme hususunda hassas olmadığı şeklinde değerlendirilmektedir (Boone vd., 2014). Maddeler arasında büyük boşlukların yer alması, bir kitabın ölçülerini belirlemek için birimleri cm yerine dm olan bir cetvelin kullanılmasına benzetilebilir. Haritada kişilerin dağılımına bakıldığında dar bir bölgede kümelenmedikleri görülmektedir. Bu durum test maddelerinin kişileri ilgili nitelik açısından ayırt etmede başarı gösterdiğine işaret etmektedir. Ayrıca test içerisinde onaylanması en zor olan SS7-om kodlu maddenin işaret ettiği seviyenin üzerinde kayda değer sayıda birey yer almaktadır. Ortaya çıkan bu dağılım, üzerinde çalışılan örneklem için test içerisinde onaylanması daha zor olan maddelerin bulunmasının, öz yeterliği yüksek olan bireyleri ayırt etmede testin daha iyi işlev göstereceğini belirtmektedir.

Bir testin uygulandığı örnekleme iyi hedeflemesi beklenir. Testin örnekleme iyi hedeflemesi, test içerisinde yer alan maddelerin örneklem için ne çok zor ne de çok kolay olması anlamına gelmektedir (Boone vd., 2014). Bir testin uygulandığı örnekleme iyi hedeflediğinin göstergelerinden biri maddelerin kümelenmediği bölge ile kişilerin kümelenmediği bölgenin karşılıklı olmasıdır (Bond ve Fox, 2007). Haritada kişi ve madde dağılımları karşılaştırıldığında her iki kısımda da yoğun bölgenin karşılıklı olduğu değerlendirilmektedir.

Testin örnekleme iyi hedefleyip hedeflemediğine karar kılmak için başvurulan diğer bir kriter örneklemin ortalaması ile maddelerin ortalamasının kıyaslanmasıdır. Rasch analizinde ortalama madde güçlüğü 0 logit değerine kalibre edilmektedir. Eğer kişilerin ortalaması yüksek pozitif bir değer ise bu testin örnekleme için kolay, düşük negatif bir değer ise testin örnekleme için zor olduğuna işaret etmektedir. Örnekleme ortalamasının 0.5 olması hafif düzeyde isabetsizliğe, 1 olması ise mühim bir isabetsizliğe işaret etmektedir (Duncan vd., 2003). Bu çalışmada kişi ölçüleri ortalaması 0.49 logit olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla test maddelerinin üzerinde çalışılan örnekleme iyi hedeflediği değerlendirilmektedir.

### 3.3. Madde Uyum İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Kavramsal olarak uyum elde edilen verilerin Rasch modeline ne düzeyde riayet ettiği. Uyum kavramı araştırmacılara verilerin Rasch modelinin beklentisinden ne kadar saptığını belirlemede yardımcı olmaktadır. Eğer bir testte Rasch modeline uyum göstermeyen maddeler mevcutsa bu maddeler testte ölçülmesi hedeflenen değişkene hitap etmemektedir (Oon ve Subramaniam, 2011). Rasch analizi hem kişilere hem de test maddelerine yönelik uyum istatistikleri oluşturmaktadır. Bununla birlikte Wright ve Linacre (1994), madde ve kişi uyumu birlikte ele alındığında madde uyumunun kişi uyumundan daha ön planda olduğunu, dolayısıyla madde uyumunu gösteren istatistikler üzerinde daha fazla düşünülmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bunun gerekçesini ise aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

İstatistiksel olarak Rasch açısından ele alındığında kişiler ve maddeler birebir aynıdır. Her ikisi de safi Rasch parametreleridir. Bu açıdan uyum kriterleri aynıdır. Lakin temelde maddeler ve kişiler farklılaşmaktadır. Maddelerin kişilere nazaran daha iyi davranmasını umut ederiz. Ayrıca madde güçlüklerinin gelecekte de devamlılık göstermesini, kişi yeterliliklerinin ise değişmesini bekleriz. Sonuç olarak, uyum açısından maddelere karşı tavrımız kişilere nazaran daha katıdır. Katılımcılar arasında birkaç başına buyruk kişinin mevcut olması bizi çok da endişelendirmez. Lakin birkaç başına buyruk maddenin mevcudiyeti testin uygulanması, verinin doğru bir şekilde girilip girilmediği, testte ele alınan örtük değişkenin tanımlanması vb. birçok hususta şüpheler ortaya çıkarır (s. 370).

Rasch analizi sonucunda elde edilen uyum istatistikleri artık kareler ortalaması (Mean-square residuals "MnSq") ile raporlaştırılmaktadır (Boone vd., 2014). Teknik açıdan, iç uyum (Infit) ve dış uyum (Outfit) birer Ki-kare istatistiği olup, verilerin ve modelin arasındaki ilişkinin düzeyini göstermektedir (Boone vd., 2014). Bu istatistiklerin beklenen değeri 1 olup sıfırdan büyük her değeri alabilmektedir (Wright ve Linacre, 1994). 1'den büyük olan MnSq değerleri verilerin modelin beklediğinden daha az öngörülebilir olduğuna, 1'den küçük değerler ise verilerin modelin beklediğinden daha çok öngörülebilir olduğuna işaret etmektedir. Örneğin, bir uyum indeksi değerinin 1.28 olması elde edilen verilerde Rasch modelinin öngördüğünden %28 daha fazla varyansın bulunduğu, .75 olması ise modelin öngördüğünden %25 daha az varyansın bulunduğu anlamına gelmektedir (Bond, Yan ve Heene, 2021). Dış uyum uçdeğerlere daha hassas olup, iç uyum uçdeğerleri daha az dikkate alır ve bir maddenin ölçüsüne yakın kişilerin yanıtlarına odaklanır (Boone vd., 2014). İç uyum ve dış uyum istatistikleri hususunda Wright ve Linacre (1994) tarafından farklı sınav türlerine yönelik artık kareler ortalaması için önerilen makul aralıklar Tablo 5'te görülmektedir.

**Tablo 5**

*Farklı Sınav Türlerine İlişkin Artık Kareler Ortalaması Değeri İçin Önerilen Aralıklar*

Sınav türü	Dış uyum (MnSq)
Katılımcılar için önemli sonuçları olan sınavlar	0.8 – 1.2
Alelade sınavlar	0.7 – 1.3
Derecelendirme Ölçeği	0.6 – 1.4
Klinik gözlem	0.5 – 1.7
Hakem değerlendirmesi	0.4 – 1.2

Uyum hususunda dikkate alınması önerilen bir diğer gösterge maddelerin nokta-ölçü korelasyonudur (point-measure correlation) (Boone ve Staver, 2020). Nokta-ölçü korelasyonu verideki gözlemler ile maddelerin ölçüleri arasındaki korelasyondur (Linacre, 2002). Bir maddenin nokta-ölçü korelasyon değerinin negatif olması o maddeye verilen yanıtların, maddelerin tümünün birlikte tanımladığı örtük değişken ile ters düştüğüne işaret etmektedir. Gerçekleştirilen Rasch analizi sonucunda maddelerin ölçüleri, uyum istatistikleri ve nokta-ölçü korelasyon değerleri (Winsteps, Tablo 13.1) Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

*Madde Uyum İstatistikleri*

Madde	Madde ölçüsü (logit)	Dışuyum (MnSq)	İçuyum (MnSq)	Nokta-ölçü korelasyonu
SS7-om	1.57	1.06	1.02	.57
SS11-om	1.25	.96	.92	.66
SS9-om	1.01	1.09	1.05	.60
SS10-om	.98	.96	.99	.59
SS13-om	.94	.94	.91	.61
SS8-om	.54	1.07	1.05	.58
SS12-om	.51	1.03	1.05	.60
SS14-om	.17	1.12	1.14	.61
SN5	.11	.88	.89	.53
SN6	.08	.89	.92	.45
SN2	-.28	.87	.89	.50
SN3	-.32	.94	.93	.48
SN4	-.70	.68	.69	.54
MB17	-.77	.97	.97	.59
SN1	-.91	.69	.70	.55
MB18	-.95	1.12	1.11	.53
MB15	-1.44	1.37	1.36	.43
MB16	-1.80	1.27	1.30	.55

Tablo 6'da görüldüğü üzere maddelerin tamamı uyum istatistikleri önerilen aralık içerisinde dağılmakta olup nokta-ölçü korelasyon değerleri pozitifdir.

### 3.4. Güvenirlilik ve Ayırt edicilik İndekslerine İlişkin Bulgular

Rasch analizi ile hem kişiler hem de test maddelerinin güvenilirliği hakkında bilgi edinilebilmektedir. Kişi güvenilirliği klasik test teorisinde kullanılan güvenilirlik katsayıları (Cronbach alfa) ile benzer biçimde yorumlanmaktadır (Linacre, 2002). Dolayısıyla 1'e yakın değerler iç tutarlılığı yüksek bir ölçüme işaret eder. Rasch analizi testte yer alan maddeler için de güvenilirlik katsayısı oluşturmaktadır. Madde güvenilirliği, ölçülen değişken boyunca maddelerin belirgin bir hiyerarşi tanımlama kudreti olarak yorumlanabilir. Katsayının düşük olması testte yer alan maddelerin örtük değişkenin dar bir aralığını ölçtüğünü ifade eder (Linacre, 2002). Bir analoji ile örneklendirecek olursak, elimizde bir tartı olduğunu fakat bu tartının 60 ile 75 kg arasındaki ağırlıkları ölçtüğünü düşünelim. Böyle bir tartı ile bir mahalledeki kişilerin ağırlıklarını ölçmek istediğimizde yalnızca ağırlık değişkeninin dar bir aralığına (60-75 kg) düşen kişilerin ağırlıklarını belirleyebiliriz. Bir başka ifadeyle testte yer alan maddeler örtük değişkenin yüksek düzeyi ile düşük düzeyi arasında dağılmıyor demektir.

Yapılan ölçümde ham puanların güvenilirlik indeksi (Cronbach alfa) .86, Rasch ölçüleri temelinde kişi güvenilirlik indeksi .85, madde güvenilirlik indeksi ise .98 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen kişi ve madde güvenilirlik indeksleri kabul edilebilirlik sınırı olan .7'den yüksektir (Boone vd., 2014).

Ayırt edicilik indeksi (G) kavramsal olarak 2 grup arasında gerçekleştirilen *t*-testine benzerdir. Bu indeks gerçek puanların standart sapmasının hataların standart sapmasına oranını vermektedir (Linacre, 2022). Kişi ayırt edicilik indeksi örneklemdaki bireyleri sınıflandırmak için kullanılmaktadır. Düşük ayırt edicilik indeksi ölçme aracının yüksek ve düşük performans sergileyen kişileri ayırt etmede yeterince hassas olmadığını göstermektedir. Kişi ayırt edicilik indeksinin 1.5 olması kabul edilebilir, 2 olması iyi ve 3 ya da daha yüksek olması mükemmel olarak nitelendirilmektedir (Duncan vd., 2003). Madde ayırt edicilik indeksinin ise birey bazında analiz yapabilmek için minimum 1.5, grup bazında analiz yapmak için ise minimum 2.5 olması gerekmektedir (Boone vd., 2014).

Bir analiz sonucunda örneklemdaki bireylerin kaç farklı tabakaya ayrılabilceği kişi ayırt edicilik indeksi kullanılarak aşağıdaki formülle belirlenmektedir (Linacre, 2022).

$$tabaka = \frac{4G + 1}{3}$$

Bu çalışmada gerçekleştirilen analiz sonucunda kişi ayırt edicilik indeksi 2.34, madde ayırt edicilik indeksi ise 7.84 olarak ortaya çıkmıştır. Yukarıdaki formülde kişi ayırt edicilik indeksi değeri yerine yazıldığında kişilere yönelik *tabaka* değeri yaklaşık olarak 3.5, maddelere yönelik ise yaklaşık 10.8 elde edilmektedir.

### 3.5. Testin Boyut Yapısına İlişkin Bulgular

Rasch analizinin temel gereksinimi olan tek boyutluluk kavramı, bir testi oluşturan maddelerde ortaya çıkan performansın tek bir örtük değişken tarafından açıklanabilirliği olarak tanımlanmaktadır (Brentari ve Silvia, 2007). Rasch teorisi çerçevesinde bir testin tek boyutlu olup olmadığını incelemeye kullanılan yöntem PCAR (Principal Component Analysis of Residuals) olarak isimlendirilen analizdir (Boone ve Staver, 2020). Rasch analizinde artıklar (residuals), gözlenen puanlar ile puanların beklenen değerleri arasındaki farktır (Wright ve Masters, 1990). PCAR, Rasch analizi sonunda hesaplanan puanların, veri seti kümesinde birden fazla boyutun varlığına ilişkin kanıt olup olmadığını tahlil eder ve olası kanıtların gücünü belirler (Boone ve Staver, 2020). PCAR, toplam varyanstan Rasch boyutunun ortaya çıkardığı varyansı çıkartarak, rastgeleliğin ve diğer olası etkilerin birlikte oluşturduğu artıkların varyansını ayırır. Rasch analizi sonucunda ortaya çıkan artıklar üzerinde gerçekleştirilen faktör analizinin amacı, artıkların varyansını en çok açıklayan ortak faktörün, böyle bir faktörün var olduğu varsayımı altında, ortaya çıkarılmasıdır (Linacre, 1998). Bir başka ifadeyle PCAR, verinin içerisinde Rasch modeli ile uyumlu olmayan desenlerin varlığını araştırır. Eğer maddelerin bir kısmının teşkil ettiği bir grup (cluster) aynı beklenmeyen desene sahipse o zaman bu grubun içerisindeki maddeler önemli ortak bir özelliği paylaşıyor olması muhtemeldir (Linacre, 2022). Eğer ortaya çıkarılan faktör sadece verideki rasgele gürültüden ileri geldiği belirlenirse, artıklar bağlamında anlamlı bir faktörün olmadığı kararına varılır (Linacre, 1998).

Eğer artıkların korelasyon matrisinden elde edilen birinci temel bileşenin özdeğeri (eigenvalue) 2'den küçük ise verideki gürültünün rasgele olduğu şeklinde yorumlanır (Boone ve Staver, 2020). Ayrıca Rasch analizi sonucunda elde edilen puanların işaret ettiği boyut toplam varyansın %50'den fazlasını açıklıyorsa bu da testin tek boyutlu olduğunun bir diğer göstergesidir (Boone ve Staver, 2020).

PCAR işlemi sonucunda maddeler 3 farklı kümeye ayrıştırılır. Bu kümeler, birbirleriyle yüksek korelasyon gösteren maddelerden oluşmaktadır. Kümeler arasındaki korelasyon değerinin 1'e yakın olması farklı kümelerde yer alan maddelerin aynı yapıyı ölçtüğüne işaret etmektedir (Linacre, 2022). Gerçekleştirilen PCAR analizi sonucunda ortaya çıkan kümeler ve bu kümelerin arasındaki korelasyon ve azaltılmamış korelasyon (dissattenuated correlation) değerleri Tablo 7'de sunulmuştur. Burada yer alan azaltılmamış korelasyon değeri, ölçümün hatasız olması durumunda korelasyon değerini ifade etmektedir. Tablo 7'de 1. ve 3. kümelerde yer alan maddelere bakıldığında dikkat çekici olan, olumlu ve olumsuz maddelerin ayrı ayrı kümelendikleridir.

Tablo 7

PCAR Sonucunda Ortaya Çıkan Madde Kümeleri ve Kümeler Arasındaki Korelasyon Değerleri

Madde Kümeleri			Kümeler arası korelasyon değerleri					
1	2	3	1-2	1-3	2-3			
SS9-om, SS8-om, SS11-om, SS13-om, SS14-om, SS10-om, SS12-om	SS7-om, SN6, SN3	MB15, MB17, MB16, MB18, SN4, SN5, SN2, SN1	Pearson Azaltılmamış	Pearson Azaltılmamış	Pearson Azaltılmamış	Pearson Azaltılmamış	Pearson Azaltılmamış	
			.5	.8	.35	.45	.48	.79

Artıklar üzerinde gerçekleştirilen temel bileşen analizi sonucunda Rasch ölçülerinin açıkladığı varyansın oranı %43, birinci bileşenin öz değeri ise 3.2 olarak ortaya çıkmıştır. Bu değerler sırasıyla %50'den küçük ve 2'den büyüktür. Dolayısıyla bu durum, 1. ve 3. kümelerde bulunan maddelerin farklı boyutları ölçüyor olabileceği ihtimalini ortaya çıkarmaktadır. Böyle bir durumda Linacre (2022), 1. ve 3. kümeler arasındaki azaltılmamış korelasyon katsayısı .7'den büyükse iki kümedeki maddelerin aynı yapıyı ölçtüğünün, .3'ten küçükse farklı yapıyı ölçtüğünün çıkarsanabileceğini belirtmektedir. Tablo 6'dan görüldüğü üzere 1. ve 3. kümeler arasındaki azaltılmamış korelasyon katsayısı (.45) bu iki değer arasındadır. Dolayısıyla bu iki kümedeki maddelerin aynı yapıyı ölçüp ölçmediği hususunda şu ana kadar belirtilen kriterler ile çıkarım yapmak mümkün görünmemektedir.

Linacre (2022), ortaya çıkan bu belirsizliğin giderilmesi için elde edilen ölçümler temelinde oluşturulacak simülasyon veri seti üzerinde PCAR analizinin gerçekleştirilmesini önermektedir. Simüle edilmiş veri setinde, gözlenen verilerin analizi sonucunda elde edilen kişi ölçüleri, madde güçlükleri ve derecelendirme ölçeğinin yapısı sabit kalmaktadır. Değiştirilen ise kişilerin bazı maddelere verdikleri yanıtlardır. Bu değişim, eğer ölçüm yapılırken hiç hata yapılmamış olsaydı bu kişilerin hangi kategorileri onaylayacağını tahmini üzerine dayanmaktadır. Bir diğer ifadeyle simüle edilmiş veri seti, Rasch modeline mükemmel uyum gerçekleşmesi durumunda elde edilecek veri setinin resmini sunmaktadır. Bu öneriden hareketle simülasyon veri seti oluşturularak PCAR analizi gerçekleştirilmiştir. Analizin sonucunda birinci temel bileşenin öz değeri 1.57 ve madde kümeleri arasındaki azaltılmamış korelasyon değerleri .75 (1-3), .99 (1-2), .99 (2-3) olarak elde edilmiştir. Sonuç olarak, istatistikî yöntemler temelinde testte yer alan maddelerin aynı özelliği ölçtüğü savını çürütecek yeterli delil bulunmamaktadır.

### 3.6. Madde Yanlılığına İlişkin Bulgular

Bir testin yapı geçerliliğini etkileyen unsurlardan biri, testte yer alan maddelerin örneklemin alt kümelerinin her birinde yanlı davranıp davranmadığıdır. Bu durumu sınamak için gerçekleştirilen Değişen Madde Fonksiyonu Analizi (Differential Item Functioning [DMFA]) bir testin içerisinde yer alan maddelerin örneklemin içerisinde yer alan farklı gruplar için aynı şekilde işlev gösterip göstermediğini analiz etmektedir. Rasch modeli bağlamında bir maddenin işlevindeki farklılaşma, testin ölçtüğü niteliğe eşit düzeyde sahip olan fakat farklı gruplarda bulunan bireylerin bir maddeye yanıt verme olasılıklarının anlamlı derecede farklı olması durumunda ortaya çıkmaktadır (Linacre, 2022). Bir başka ifadeyle, maddelerin güçlük açısından sıralamasının örneklemin alt gruplarında farklılaşmasıdır (Boone vd., 2014). Bu çalışmada örneklemin oluşturulan bireyleri farklılaştıran en önemli 3 değişken cinsiyet, öğrenim gördükleri kurum ve sınıf düzeyidir. Testteki maddelerin bu değişkenlerin belirlediği alt kümelerde benzer işlev gösterip göstermediğini belirlemek için her bir değişken için Winsteps programı vasıtasıyla DMFA gerçekleştirilmiştir. Boone vd., (2014) iki grup arasında bir maddenin yanlılık gösterdiğine karar kılmak için madde ölçüleri arasındaki farkın mutlak değerinin .64'ten büyük ve olasılık değerinin .05'ten küçük olması gerektiğini kriter olarak önermektedir.



Testte yer alan maddelerin işlevinin cinsiyet değişkeni bağlamında yanlılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur. Gerçekleştirilen analizde her bir madde için “Madde güçlükleri iki grupta eşittir” hipotezi test edilmiştir (Winsteps, Tablo 30.1). Tablo 8’den görüldüğü üzere tüm maddelerin iki gruptaki ölçümlerinin farkının mutlak değeri kriter olarak sunulan .64’ten düşük ve olasılık değerleri de .05’ten büyüktür.

**Tablo 8**  
*Cinsiyet Değişkeni Açısından Gerçekleştirilen DMFA Bulguları*

Madde	Kadın		Erkek		DMF fark (Kadın-Erkek)	t	p
	DMF ölçüsü	Std. hata	DMF ölçüsü	Std. hata			
MB15	-1.50	.14	-1.16	.30	-.34	-1.04	.2213
SS12-om	.51	.12	.51	.27	.00	.00	.4865
SS10-om	1.02	.12	.76	.26	.26	.92	.3197
SS7-om	1.63	.11	1.30	.26	.34	1.20	.2630
SN6	.12	.12	-.13	.28	.25	.82	.3167
SN3	-.37	.13	-.05	.28	-.32	-1.05	.2812
SN2	-.24	.13	-.45	.29	.21	.67	.6533
MB16	-1.80	.14	-1.80	.31	.00	.00	.8221
SS14-om	.11	.12	.48	.27	-.37	-1.24	.5897
SN5	.08	.12	.26	.27	-.18	-.59	.6525
SN4	-.66	.13	-.89	.30	.22	.68	.7768
SN1	-.95	.13	-.71	.29	-.24	-.74	.2025
SS13-om	.94	.12	1.03	.26	-.09	-.31	.7704
MB17	-.77	.13	-.71	.29	-.06	-.19	.2438
MB18	-.93	.13	-1.07	.30	.14	.41	.7292
SS9-om	1.01	.12	1.01	.26	.00	.00	.8419
SS8-om	.57	.12	.40	.27	.17	.58	.2258
SS11-om	1.25	.12	1.30	.26	-.05	-.18	.5665

Test maddelerinin işlevselliğinin örneklemdaki bireylerin öğrenim gördükleri üniversite açısından farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik gerçekleştirilen DMFA’dan elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir. Tablo 9’da bulunan Ü1, Marmara bölgesindeki bir devlet üniversitesini; Ü2, Karadeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesini temsil etmektedir. Gerçekleştirilen analizde “Madde güçlükleri iki grupta eşittir” hipotezi test edilmiştir (Winsteps, Tablo 30.1). Tablo 9’dan görüldüğü üzere MB 15 kodlu madde için elde edilen olasılık değeri anlamlılık düzeyinden düşüktür. Bu maddenin iki gruptaki ölçümleri arasındaki fark ise .56 olup Boone, vd.’in (2014) önerdiği değerden biraz düşüktür. İlgili madde Ü2 üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler için Ü1’de öğrenim görmekte olan öğrencilere nazaran onaylanması daha kolay bir maddedir.

Tablo 9

Öğrenim Görülen Kurum Değişkeni Açısından Gerçekleştirilen DMFA Bulguları

Madde	Ü1		Ü2		DMF fark (Ü1-Ü2)	t	p
	DMF ölçüsü	Std. hata	DMF ölçüsü	Std. hata			
MB15	-1.07	.22	-1.63	.15	.56	2.09	.0382*
SS12-om	.23	.20	.63	.13	-.40	1.64	.1018
SS10-om	1.02	.19	.96	.13	.07	.29	.7732
SS7-om	1.44	.19	1.64	.13	-.20	-.87	.3835
SN6	-.01	.20	.13	.14	-.14	-.58	.5660
SN3	-.27	.21	-.20	.14	-.37	1.47	.1441
SN2	-.31	.21	-.28	.14	-.03	-.14	.8914
MB16	-1.95	.22	-1.74	.15	-.21	-.77	.4410
SS14-om	.43	.20	.05	.14	.38	1.56	.1197
SN5	-.14	.21	.22	.14	-.36	1.46	.1457
SN4	-.7	.21	-.70	.15	.00	.00	1.000
SN1	-.98	.22	-.87	.15	-.11	-.43	.6645
SS13-om	1.16	.19	.84	.13	.33	1.43	.1554
MB17	-.80	.21	-.77	.15	-.03	-.11	.9157
MB18	-.80	.21	-1.03	.15	.23	.87	.3880
SS9-om	1.27	.19	.89	.13	.38	1.67	.0961
SS8-om	.47	.20	.58	.13	-.11	-.48	.6293
SS11-om	1.27	.19	1.25	.13	.02	.11	.9164

Testte yer alan maddelerin sınıf seviyesi bağlamında işlevselliğini incelemek için gerçekleştirilen DMFA sonucunda elde edilen veriler Tablo 10'da görülmektedir. Linacre'nin (2022) önerisi doğrultusunda, gerçekleştirilen analizde her bir madde ve her sınıf düzeyi için "Maddenin örneklemden hesaplanan güçlüğü ile gruptan hesaplanan güçlüğü eşittir" hipotezi test edilmiştir (Winsteps, Tablo 30.2). Tablo 10'dan görüldüğü üzere hiçbir madde ve sınıf seviyesi için elde edilen olasılık değerleri anlamlılık sınırından küçük değildir. Bununla birlikte SN3 kodlu madde için 1. sınıflarda elde edilen değer anlamlılık düzeyine yakın çıkmıştır. İlgili maddenin farklı sınıf seviyelerindeki DMF ölçüleri dikkate alındığında maddenin 1. sınıf öğrencileri için diğer sınıf seviyelerindeki öğrencilere nispeten onaylanması daha zor bir madde olduğu görülmektedir.

Tablo 10

Sınıf Seviyesi Değişkeni Açısından Gerçekleştirilen DMFA Bulguları

Madde	Sınıflar												
	1. Sınıf				2. Sınıf			3. sınıf			4. Sınıf		
	Örnekleme ölçüsü	DMF ölçüsü	t	p	DMF ölçüsü	t	p	DMF ölçüsü	t	p	DMF ölçüsü	t	p
MB15	-1.44	-1.36	.40	.68	-1.59	-.68	.50	-.92	1.69	.10	-2.05	-1.65	.11
SS12-om	.51	.51	.00	.99	.42	-.45	.66	.46	-.15	.87	.84	1.03	.31
SS10-om	.98	.71	-1.57	.12	1.21	1.23	.22	.86	-.43	.66	1.43	1.49	.15
SS7-om	1.57	1.57	.00	.99	1.67	.53	.59	1.22	-1.31	.20	1.79	.73	.47
SN6	.08	.34	1.47	.14	-.18	-1.29	.20	-.10	-.62	.53	.10	.06	.95
SS14-om	.17	.12	-.28	.78	.07	-.52	.60	.17	.00	.99	.65	1.47	.15
SN5	.11	.25	.79	.43	.07	-.20	.83	-.01	-.42	.67	-.13	-.69	.50
SN4	-.70	-.81	-.59	.56	-.81	-.51	.60	-.54	.52	.61	-.25	1.32	.20

Tablo 10 Devamı

Madde	Örneklem ölçüsü	Sınıflar											
		1. Sınıf				2. Sınıf			3. sınıf			4. Sınıf	
		DMF ölçüsü	<i>t</i>	<i>p</i>		DMF ölçüsü	<i>t</i>	<i>p</i>	DMF ölçüsü	<i>t</i>	<i>p</i>	DMF ölçüsü	<i>t</i>
MB18	-.95	-1.25	-1.55	.13	-.76	.86	.39	-.73	.72	.47	-.74	.61	.55
SS9-om	1.01	1.15	.86	.39	1.07	.29	.76	.63	-1.37	.18	.85	-.50	.62
SS8-om	.54	.37	-1.03	.30	.66	.58	.56	.48	-.24	.80	.95	1.30	.20
SS11-om	1.25	1.25	.00	.99	1.28	.19	.85	1.22	-.08	.94	1.25	.00	.99
SN3	-.32	.03	1.94	.06	-.49	-.82	.41	-.54	-.75	.46	-.86	-1.53	.14
SN2	-.28	-.23	.27	.78	-.36	-.39	.70	-.10	.60	.55	-.49	-.60	.55
MB16	-1.80	-1.90	-.48	.63	-1.75	.25	.80	-1.61	.62	.54	-1.92	-.30	.76
SN1	-.91	-.88	.12	.90	-.86	.22	.82	-.54	1.20	.23	-1.65	-2.02	.06
SS13-om	.94	.91	-.21	.83	.94	.00	.99	.94	.00	.99	1.05	.35	.73
MB17	-.77	-.77	.00	.99	-.67	.47	.64	-.54	.76	.46	-1.38	-1.66	.11

### 3.7. Yerel Bağımsızlık Kriterine İlişkin Bulgular

Rasch teorisinin varsayımlarından biri, bir niteliği ölçmek için kullanılacak testte yer alan maddelerin yerel bağımsızlık göstermesidir (Bond vd., 2021). Yerel bağımsızlık, bir maddeye verilen yanıtların başka bir maddeye verilen yanıtlardan etkilenmemesi anlamına gelmektedir (Fan ve Bond, 2019). Eğer maddeler birbirlerinden bağımsızlarsa, veriden Rasch boyutu çıkartıldıktan sonra madde artıklarının birbirleriyle yüksek korelasyon sergilememesi gerekmektedir (Fan ve Bond, 2019). Linacre (2022), iki maddenin yerel bağımlı olduğuna şüphelenmek için artıkları arasındaki korelasyon katsayısının .7'den büyük olmasını kriter olarak sunmaktadır. Bu çalışmada gerçekleştirilen analiz sonucunda artıklar arasındaki korelasyon katsayıları -.41 ile .39 arasında değerler almıştır. Buradan hareketle ölçekte yer alan maddelerin yerel bağımsızlık kriterini sağladığı değerlendirilmektedir.

## 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamında cevap aranan problemlerden biri SSBKÖYÖ maddelerini cevaplama benimsenen 5 kategorili yapının işlevsel olup olmadığını belirlemektir. Elde edilen veriler benimsenen kategori yapısının araştırmacıların ölçek hazırlama sürecinde kurguladıkları işleve tam olarak hizmet etmediğini göstermiştir. Bu olumsuz durumun ortaya çıkmasına sebep olan ana etmen, ilk yanıt kategorisi olan "Hiçbir zaman" seçeneğinin testin genelinde öğrencilerin çok az bir kısmı tarafından onaylanması, bazı maddeler içinse hiç onaylanmaması olmuştur. Birinci ve ikinci kategorilerin birleştirilerek tek bir kategori haline getirilmesi kategori yapısını daha işlevsel hale getirmiştir. Oluşturulan yeni 4 kategorili yapı literatürde kategori işlevselliği için önerilerin kriterlerin tamamını sağlamıştır. Ölçeğin uygulandığı örneklemin ilköğretim matematik öğretmeni adayları olduğu dikkate alındığında, birinci kategori için ortaya çıkan durumun esasında şaşırtıcı olmadığı değerlendirilmektedir. Çünkü, örneklemdaki bireylerin okudukları program sebebiyle matematiğe karşı genel kitleye nazaran daha yetenekli ve matematiksel bilgiye sahip olma açısından daha üst düzeyde olduğu söylenebilir. Bu açıdan ele alındığında, ölçek içerisinde yer alan maddelerin birçoğunda bu kategoriyi onaylamamaları aslında beklenen bir durumdur. Bu sebepten, matematik öğretmeni adayları üzerinden gerçekleştirilecek ileriki çalışmalarda ilk kategori haricindeki kategorilerin kullanılması önerilmektedir. Bununla birlikte, ortaöğretim öğrencileri gibi matematiksel

bilgiye sahip olma hususunda daha fazla değişkenlik gösterebilecek örneklem grubunda ilk kategorinin işlevsel olabileceği düşünölmektedir. Bu husus ileriki araştırmalarda cevap bulacak bir husustur.

Araştırmada ele alınan problemlerden bir diğeri testin madde hiyerarşının uygunluğuna ve örnekleme hedeflemede yeterliliğine ilişkindi. Testte yer verilen maddelerin hiyerarşisi oluşturulan kişi-madde haritası ile resmedilmiştir. Kişi-madde haritasında maddeler açasından ortaya çıkan desen dikkate alındığında maddelerin öz yeterlik seviyesini temsil eden doğru boyunca geniş bir aralıkta dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu durum testte öz yeterlik niteliğinin farklı seviyelerine karşılık gelen maddelerin bulunduğu anlamına gelmektedir. Diğer taraftan maddeler arasında büyük boşluklar bulunmamaktadır. Bu ise testte yer alan maddelerin bir bütün olarak öz yeterlik niteliğini ölçmede hassaslığa sahip olduğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak, ölçęin öz yeterlik niteliğini geniş bir aralığını kabul edilebilir hassaslıkta ölçtüğü değerlendirilmektedir.

Bir ölçęin yapı geçerliği ile ilişkili hususlardan biri, ölçek maddeleri için belirlenen puanların, bir diğer anlamda onaylanma zorluğunun, araştırmacıların beklentilerine ve ortak akla uygun olup olmadığıdır (Boone ve Staver, 2020). Test maddelerini oluştururken araştırmacıların deneyimlerine dayanarak temel aldıkları varsayım; genel olarak matematiksel ifadeleri oluşturma ve anlam çıkartmanın, ifadeler içerisindeki bileşenleri tanımaya nazaran daha zor olacağı yönündeydi. Araştırmacıları bu varsayıma iten gözlemlerinden biri, öğrencilerin sınavlardan elde ettikleri puanlara tepki olarak dile getirdikleri “Hocam biliyorum ama yazamıyorum” tarzındaki serzenişlere defaatle tanık olmalarıdır. Bir diğer gözlem ise öğrencilerin sembolik biçimde ifade edilmiş önermeleri okumakta ve anlamını açıklamada genel olarak sıkıntı yaşamalarıdır. Araştırmacıların öğretim sürecinde deneyimledikleri bu olgulara benzer sonuçlar literatürde yer alan farklı araştırmalarda da (Akyıldız ve Çınar, 2016; Çakmak vd., 2014; Yeşildere, 2007) rapor edilmiştir. Kişi-madde haritasına bakıldığında onaylanması en zor olan madde SS7-om olup, madde bir matematiksel ifadenin sembolik biçimini yazma öz yeterliliğine ilişkindir. Peşi sıra gelen ilk 4 maddeye (SS11-om, SS10-om, SS13-om, SS9-om) bakıldığında matematiksel ifadelerin sembolik biçimin oluşturma ve onlardan anlam çıkartma ile ilgilidir. Diğer taraftan onaylanması en kolay ilk 4’ü MB16, MB15, MB18 ve SN1 maddeleridir. Bu maddelerin içeriğine bakıldığında ise kullanılan sembol ve bağlaçların doğrudan tercümesine ilişkin olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, yapılan ölçüm maddelerin onaylanma zorluklarını araştırmacıların deneyimleri ve ortak akla paralel olarak ortaya çıkarmış olup, madde hiyerarşisi bu anlamda tutarlıdır.

Ölçekte yer alan maddeler bir bütün olarak örneklem için onaylanması ne çok zor ne de çok kolaydır. Örneklem ortalamasının pozitif olması ölçęin örneklem için bir nebze kolay olduğunu belirtmektedir. Fakat bu fark literatürde öne sürölen değerden daha küçüktür. Kişi-madde haritasında ise maddeler ve bireyler karşılıklı konumlanmıştır. Tüm bu göstergelerden ölçęin örnekleme iyi hedeflediği değerlendirilmektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin tamamının uyum indeksleri literatürde önerilen aralık içerisindeydir. Dolayısıyla ölçek maddeleri Rasch modeli ile uyum sergilemiştir. Bu durum testteki maddelerin bir bütün olarak ölçölen niteliğe hitap ettiğini göstermektedir (Oon ve Subramaniam, 2011). Diğer yandan tüm maddelerin nokta-ölçü korelasyon değerleri pozitifdir. Sonuç olarak, bu göstergeler ölçęin her maddesinin testin ölçmeyi hedeflediği niteliğe hizmet ettiğine işaret etmektedir.

Ham puanlar üzerinden elde edilen güvenilirlik indeksi değeri ölçümün yüksek düzeyde iç tutarlık sergilediğini ortaya koymuştur. Rasch analizi sonucunda elde edilen kişi ve madde güvenilirlik indeksleri ise literatürde önerilen eşik değerlerden daha yüksektir. Sonuç olarak, maddelerin onaylanma zorluklarının farklı bir örneklem üzerinde yapılacak ölçümde alacağı değerlerin bu çalışmada elde edilen değerlere yakın olması, başka bir ifadeyle kişi-madde haritasında konumlarının aynı kalması yüksek ihtimaldir (Bond vd., 2021). Kişi ve madde güvenilirliklerine bağlı olarak elde edilen ayırt edicilik indeksleri de literatürde önerilen eşik değerlerden yüksektir. Kişi ayırt edicilik indeksine bağlı olarak bulunan tabaka değeri 3’ten büyüktür. Bu değer, ölçekte yer alan maddelerin kişileri 3 farklı tabakaya ayırt edebildiğine işaret etmektedir. Sonuç olarak, ölçek örneklemedeki bireyleri düşük öz yeterlik, orta seviye öz yeterlik, yüksek öz yeterlik olarak isimlendirilebilecek 3 farklı gruba ayırma potansiyeline haizdir. Diğer taraftan maddelere yönelik ortaya

çıkan yüksek tabaka değeri, maddelerin ölçekte hedeflenen niteliği ölçmede geniş bir aralığı kapsadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Testin boyut yapısını incelemek için gerçekleştirilen ilk PCAR analizi, testin Rasch boyutundan farklı bir boyut daha barındırdığına yönelik şüphe oluşturmuştur. Bunun akabinde, böyle bir durumla karşılaşılması halinde literatürde atılması tavsiye edilen adımlar takip edilmiş ve sonuçta ölçeğin Rasch boyutundan farklı bir boyut içerdiği şüphesi istatistikî anlamda doğrulanamamıştır. Rasch analizi çerçevesinde bir testin boyut yapısına ilişkin karar vermede nicel göstergeler kesin belirleyici değildir. Bunlardan daha önemlisi, araştırmacıların maddelere yönelik nitel değerlendirmelerinin sonunda sunacağı gerekçeler ile varacağı kanaattir (Boone ve Staver, 2020). Bir başka ifadeyle, sadece öz değer ve Rasch boyutunun açıkladığı varyansın kriter alınarak testin Rasch boyutundan farklı bir boyut daha içerdiği sonucuna varılması sağlıklı bir değerlendirme olmayacaktır. Bu hususta Linacre'nin (2022) getirdiği açıklamalardan biri aşağıdaki gibidir.

Bir matematik testinde cebirsel problemler ile sözel problemler arasında büyük bir zıtlık elde ederiz. Bu iki problem türü kavramsal olarak farklıdır lakin her ikisi de matematiğin bir parçasıdır. Bu iki gruptaki maddeleri testten atmak istemeyiz ve ayırmak da istemeyiz. Yapabileceğimiz en iyi şey, testi oluştururken kurguladığımız plan ile uyumlu olacak şekilde bu iki gruptaki maddelerin sayılarını dengelemek olacaktır (s. 627).

Yine bu hususta Linacre'nin (2022) sunduğu bir başka izah aşağıdaki gibidir.

Özetle, zıtlık oluşturan maddelerin ifade ediliş biçimine bakın. Eğer bu maddeler farklı boyutlara hitap eder nitelikte ise ("ağırlık" ve "uzunluk" örneklerinde olduğu gibi) farklı boyutları oluşturan maddelerin analizlerini ayrı ayrı gerçekleştirin. Eğer maddeler aynı boyutun farklı kısımlarına ait ise (bir aritmetik testinde "toplama" ve "çıkarma" alanlarına ait olan maddeler gibi) eyleme gerek yoktur. Böyle bir durumda görülen, bir boyutun farklı kısımlarına hitap eden maddelerin beklenen kovaryansıdır (s. 627).

Araştırmacıların ölçek maddelerinin içeriğine yönelik yaptıkları nitel değerlendirme sonucunda vardıkları karar maddelerin tamamının matematik dilini kullanabilme öz yeterliliği ile ilgili olduğudur. Dolayısıyla test maddelerinin bir bütün halinde bu öz yeterliliği ölçtüğü değerlendirilmektedir. Lakin şüpheye sebep olan durumda ilginç olan, 1 numaralı kümedeki maddelerin tamamının olumsuz, 3 numaralı kümede yer alan maddelerin ise olumlu olmasıdır. Karşılaşılan bu durumun aynısı Oon ve Subramaniam'ın (2011) çalışmasında da ortaya çıkmış ve araştırmacılar analiz ettikleri ölçeğin gelecekte uygulanacağı zaman olumsuz maddelerin olumlu biçime dönüştürülmesini önermişlerdir.

Likert tipi ölçeklerde katılımcıların maddeleri cevaplarırken monotonlaşmasını önlemek, dikkatlerini canlı tutmak ve tek bir yönde yanıt verme yanlılığına engel olmak için olumlu ve olumsuz maddelere yer verilmektedir (Boone ve Staver, 2020; Zeng, Wen ve Zhang, 2020). Lakin, Carlson vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen ve olumsuz maddelerin psikometrik özelliklerinin incelenmesini amaçlayan araştırmada, olumsuz maddelerin olumlulara nazaran daha az iç tutarlık ve toplam test puanları ile daha zayıf ilişki sergiledikleri rapor edilmiştir. Benzer amaçla yürütülen bir başka araştırmada Suárez-Alvarez vd. (2018), olumlu ve olumsuz maddelerin bir arada kullanılması durumunda test güvenilirliğinin olumsuz etkilendiğini, puanların varyansının azaldığını ve testin tek boyutluluk özelliğinin ikincil varyans kaynakları sebebiyle riske girdiğini belirtmektedir. Yine bir başka çalışmada Zeng vd. (2020), olumlu ve olumsuz maddelerin bir arada kullanılmasının testin iç tutarlılığını zayıflattığını ve ölçeğin faktör yapısını değiştirdiğini belirtmektedir.

Olumsuz maddelere yönelik literatür dikkate alındığında, öz yeterlik ölçeğinin tek boyutlu olduğu ve PCAR analizinin işaret ettiği ek boyutun olumsuz maddelerin ölçekte yer almasından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Boone vd., (2014) kendi deneyimleri ışığında ölçekler de olumsuz madde



kullanmamayı önermektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan durum bu araştırmacıların deneyimlerini doğrulamaktadır. Sonuç olarak, gelecekte ölçeğin uygulanmasında olumsuz maddelerin ifadelerinin değiştirilerek olumlu forma dönüştürülmesi önerilmektedir. Tablo 11’de araştırmacıların bu dönüşüm için önerisi yer almaktadır.

**Tablo 11**

*Ölçeğin Olumsuz Maddelerine Karşılık Önerilen Olumlu Maddeler*

Mevcut madde kodu	Mevcut madde	Önerilen madde
SS7-om	Sözel biçimde verilen bir matematiksel ifadeyi, bir kaynaktan yararlanma ihtiyacı duymadan sembolik biçimde yazmakta zorlanırım.	Sözel biçimde verilen bir matematiksel ifadeyi, bir kaynaktan yararlanma ihtiyacı duymadan sembolik biçimde yazabilirim.
SS8-om	Sözel biçimini anladığım bir matematiksel ifadenin sembolik biçimini anlamakta zorlanırım.	Sözel biçimini anladığım bir matematiksel ifadenin sembolik biçimini de anlayabilirim.
SS9-om	Sembolik biçimde ifade edilen bir teoremin ne iddia ettiğini anlamakta zorlanırım.	Sembolik biçimde ifade edilen bir teoremin ne iddia ettiğini anlayabilirim.
SS10-om	Sınavlarda zihnimdeki düşünceleri sembolik biçimde yazarken sembolleri doğru şekilde kullanmakta zorlanırım.	Sınavlarda zihnimdeki düşünceleri sembolik biçimde yazarken sembolleri doğru şekilde kullanabilirim.
SS11-om	Sembolik biçimdeki matematiksel ifadeleri anlatırken akıcı ve açık bir dil kullanmada zorlanırım.	Sembolik biçimdeki matematiksel ifadeleri anlatırken akıcı ve açık bir dil kullanabilirim.
SS12-om	Sınavlarda çözüm yaparken matematiksel sembolleri doğru olarak kullanmakta zorlanırım.	Sınavlarda çözüm yaparken matematiksel sembolleri doğru olarak kullanabilirim.
SS13-om	Yalnızca sembolik biçim kullanılarak oluşturulan bir matematiksel ifadeyi sözel olarak ifade etmekte zorlanırım.	Yalnızca sembolik biçim kullanılarak oluşturulan bir matematiksel ifadeyi sözel olarak ifade edebilirim.
SS14-om	Sembolik biçimini bildiğim bir matematiksel ifadenin sözel biçimini anlamakta zorlanırım.	Sembolik biçimini bildiğim bir matematiksel ifadenin sözel biçimini de anlayabilirim.

Ölçekteki maddelerin yanlılık gösterip göstermediğini belirleme amacıyla 3 değişken temelinde DMFA gerçekleştirilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından hiçbir madde yanlılık emaresi göstermemiştir. Coğrafi bölge açısından ise MB15 kodlu madde anlamlılık sınırı yakın bir olasılık değeri ortaya çıkarmıştır. Lakin ilgili madde her iki grup için de onaylanması en kolay olan 2’nci maddedir. Diğer bir ifadeyle tüm maddeler arasında maddenin güçlük sırası her iki grupta da aynıdır. Sonuç olarak maddenin yanlı davranmadığı değerlendirilmektedir.

Testteki maddelerin sınıf seviyesi değişkeni açısından yanlılıklarını tahlil etmek için yapılan DMFA analizinde elde edilen bulgular, SN3 kodlu maddenin 1. sınıf öğrencileri için diğer sınıf seviyelerindeki öğrencilere nazaran onaylanması daha zor olduğunu göstermiş ve elde edilen olasılık anlamlılık düzeyine yakın çıkmıştır. İlgili madde, öğrencilerin matematiksel notasyonların hangi matematiksel kavramları temsil ettiğini bilmeye ilişkin öz yeterliklerini ölçmeye yöneliktir. Bu farklılığa, 1. sınıf öğrencilerinin üniversite düzeyindeki akademik matematikle yeni tanışıyor olması ve öğretim hayatlarında ilk kez bu kadar yoğun sembol içeren matematiksel ifadeler ile karşılaşılıyor olmasının sebep olduğu değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, ele alınan değişkenler açısından testin madde yanlılığı göstermediği, ele alınan örneklem alt gruplarında madde hiyerarşisinin benzer olduğu değerlendirilmektedir.

Ölçek geliştirme uzun soluklu bir süreçtir. Bir ölçeğin ortaya konduğu ilk formunun mükemmel işlev göstermesi çok zor bir ihtimaldir (Boone ve Staver, 2020). Bu gerçekten hareketle, bu çalışmada ortaya konan önerilerin alanda test edilmesi gerekmektedir. Bilhassa olumsuz maddelere yapılacak dönüşümün ölçeğin

yapısında ve madde hiyerarşisinde değişiklik meydana getirip getirmediği ileriki çalışmalarda farklı örneklemeler üzerinde ele alınması önerilmektedir.

**Kaynakça / Reference**

- Açıl, E., & Zeybek, Z. (2017). Öğrencilerin matematiksel dili kullanma ve anlama becerisi ile öğretmenlerin öğrencilerin matematiksel dili nasıl kullandıklarını fark edebilme yeteneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 87-107. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/399675>
- Akyıldız, P., & Çınar, C. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının lineer cebir dersine yönelik tutumları ve alan dili yeterliklerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 1-22. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/267659>
- Andrich, D. (1978). Application of a psychometric rating model to ordered categories which are scored with successive integers. *Applied Psychological Measurement*, 2(4), 581-594.
- Andrich, D. (1996). A hyperbolic cosine latent trait model for unfolding polytomous responses: Reconciling Thurstone and Likert methodologies. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 49, 347-365. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1996.tb01093.x>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences* (2nd ed.). New Jersey: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bond, T. G., Yan, Z., & Heene, M. (2021). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences* (4th ed.). New York: NY: Routledge.
- Boone, W. J., & Staver, J. R. (2020). *Advances in Rasch analysis in the human sciences*. Cham, Switzerland: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43420-5>
- Boone, W. J., Staver, J. R., & Yale, M. S. (2014). *Rasch analysis in the human sciences*. Dordrecht, Netherlands: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-6857-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6857-4_4)
- Brentari, E., & Silvia, G. (2007). Unidimensionality in the Rasch model: How to detect and interpret. *Statistica*, 67(3), 253-261.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Carlson, M., Wilcox, R., Chou, C.-P., Chang, M., Yang, F., Blanchard, J., . . . Clark, F. (2011). Psychometric properties of reverse-scored items on the CES-D in a sample of ethnically diverse older adults. *Psychol Assess*, 23(2), 582-562. <https://doi.org/10.1037/a0022484>
- Cevahir, R. (2022). *Öğretmen adaylarının matematiksel ifadelerin sembolik ve sözel biçimleri arasında tercüme yapabilme öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 707742).
- Çakmak, Z., Bekdemir, M., & Baş, F. (2014). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin örüntüler konusundaki matematiksel dil becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 204-223. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/68233>
- Çekmez, E. (2020). Öğretmen adaylarının önermelerin sembolik ve sözel formları arasında tercüme yapabilme becerilerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 551-565. <https://doi.org/10.24315/tred.642192>
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demirci, F. (2021). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik kaynakları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Duncan, P. W., Bode, R. K., Lai, S. M., & Perera, S. (2003). Rasch analysis of a new stroke-specific outcome scale: the stroke impact scale. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 84(7), 950-963. [https://doi.org/10.1016/S0003-9993\(03\)00035-2](https://doi.org/10.1016/S0003-9993(03)00035-2)
- Fan, J., & Bond T. (2019). Applying Rasch measurement in language assessment: Unidimensionality and local independence. In V. Aryadoust & M. Raquel (Eds.), *Quantitative data analysis for language assessment, Vol. I: Fundamental techniques* (pp.83-102). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315187815>

- Fırat, Z. S., & Dinçer, Ç. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin doğal matematiksel dil kullanımlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 895-914. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/427601>
- Kabael, T., & Baran, A. A. (2016). Matematik öğretmenlerinin matematiksel iletişim becerilerinin gelişimine yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 868-881. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/225930>
- Kabael, T., & Yayan, B. (2017). Effect of self-evaluation on pre-service mathematics teacher' self-efficacy in language of mathematics. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 1-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajesi/issue/27726/292575>
- Linacre, J. M. (1998). Structure in Rasch residuals: Why principal components analysis (PCA)? *Rasch Measurement Transactions*, 12(2), 636. <https://www.rasch.org/rmt/rmt122m.htm>
- Linacre, J. M. (2002). Optimizing rating scale category effectiveness. *Journal of Applied Measurement*, 3(1), 85-106.
- Linacre, J. M. (2022, 08 20). *A user guide to Winsteps Ministep Rasch model computer programs*. Winsteps: <https://www.winsteps.com/a/Winsteps-Manual.pdf> adresinden alındı
- Neumann, I., Neumann, K., & Nehm, R. (2011). Evaluating instrument quality in science education: Rasch-based analyses of nature of science test. *International Journal of Science Education*, 33(10), 1373-1405. doi:<https://doi.org/10.1080/09500693.2010.511297>
- Oon, P.-T., & Subramaniam, R. (2011). Rasch modelling of a scale that explores the take-up of physics among school students from the perspective of teachers. In R. F. Cavanagh, & R. F. Waugh, *Applications of Rasch Measurement in Learning Environments Research* (2nd ed., pp. 119-139). Rotterdam: Sense Publishers.
- Otterburn, M. K., & Nicholson, A. R. (1976). The language of (CSE) mathematics. *Mathematics in School*, 5(5), 18-20.
- Suárez-Alvarez, J., Pedrosa, I., Lozano, L. M., García-Cueto, E., Cuesta, M., & Muñiz, J. (2018). Using reversed items in Likert scales: A questionable practice. *Psicothema*, 30(2), 149-158. doi:<https://doi.org/10.7334/psicothema2018.33>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs and novice experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tuchman, E., & Isaacs, J. (2011). The influence of formal and informal formative pre-service experiences on teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 31(4), 413-433. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.560656>
- Uğurel, I., & Moralı, S. (2010). Bir ortaöğretim matematik dersindeki ispat yapma etkinliğine yönelik sınıfçı tartışma sürecine öğrenci söylemleri çerçevesinde yakından bakış. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(28), 134-154. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/231681>
- Uygur-Kabael, T. (2017). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının informalden formal matematik diline çevirme becerileri: Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri durumları. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 1013-1031.
- Wright, B. D., & Linacre, J. M. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, 8(3), 370.
- Wright, B. D., & Masters, G. N. (1982). *Rating scale analysis*. Chicago: Mesa Press.
- Wright, B. D., & Masters, G. N. (1990). Computation of outfit and infit statistics. *Rasch Measurement Transactions*, 3(4), 84-85. <https://www.rasch.org/rmt/rmt34e.htm>
- Yeşildere, S. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel alan dilini kullanma yeterlikleri. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2), 61-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/3824/51415>
- Yıldırım, C. (2018). *Matematiksel düşünme* (14. b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Zeng, B., Wen, H., & Zhang, J. (2020). How does the valence of wording affect features of a scale? The method effects in the undergraduate learning burnout scale. *Frontiers in Psychology, 11*, 26-38. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.585179>



## EKLER

### Ek-1. Sembolik ve sözel biçimi kullanma öz yeterlik ölçeği (SSBKÖYÖ)

SEMBOLİK VE SÖZEL BİÇİMİ KULLANMA ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ						
#	MADDELER	1=HIÇBİR ZAMAN	2=ENDER OLARAK	3=BAZEN	4=ÇOĞU ZAMAN	5=HER ZAMAN
<i>Sembol ve Notasyon Bilgisi</i>						
SN1	Ders esnasında kullanılan sembollerin ne anlama geldiğini bilirim.					
SN2	Bir matematiksel kavramın sözel tanımına karşılık gelen sembolik tanımı tanıyabilirim.					
SN3	Matematiksel notasyonların hangi matematiksel kavramı temsil ettiğini bilirim.					
SN4	Matematiksel işlemlerde yer alan sembollerin anlamını doğru şekilde açıklayabilirim.					
SN5	Matematik derslerinde geçen kavramları hangi matematiksel notasyonlarla temsil edeceğimi bilirim.					
SN6	Sözel olarak ifade edilmiş teoremlerin sembolik biçimini tanıyabilirim.					
<i>Sembolik ve Sözel Biçim İlişkilendirme</i>						
SS7-om	Sözel biçimde verilen bir matematiksel ifadeyi, bir kaynaktan yararlanma ihtiyacı duymadan sembolik biçimde yazmakta zorlanırım.					
SS8-om	Sözel biçimini anladığım bir matematiksel ifadenin sembolik biçimini anlamakta zorlanırım.					
SS9-om	Sembolik biçimde ifade edilen bir teoremin ne iddia ettiğini anlamakta zorlanırım.					
SS10-om	Sınavlarda zihnimdeki düşünceleri sembolik biçimde yazarken sembollerini doğru şekilde kullanmakta zorlanırım.					
SS11-om	Sembolik biçimdeki matematiksel ifadeleri anlatırken akıcı ve açık bir dil kullanmada zorlanırım.					
SS12-om	Sınavlarda çözüm yaparken matematiksel sembollerini doğru olarak kullanmakta zorlanırım.					
SS13-om	Yalnızca sembolik biçim kullanılarak oluşturulan bir matematiksel ifadeyi sözel olarak ifade etmekte zorlanırım.					
SS14-om	Sembolik biçimini bildiğim bir matematiksel ifadenin sözel biçimini anlamakta zorlanırım.					
<i>Matematiksel Bağlaç Kullanma</i>						
MB15	Birden çok bağlaç ( $\wedge, \vee, \Rightarrow, \Leftrightarrow, \forall, \dots$ ) içeren matematiksel ifadeleri doğru şekilde okuyabilirim.					
MB16	Sembolik biçimi verilen mantıksal bağlaçların ( $\wedge, \vee, \Rightarrow, \Leftrightarrow, \forall, \dots$ ), sözel olarak nasıl ifade edildiğini bilirim.					
MB17	Sözel olarak verilen önermeleri uygun matematiksel bağlaçlar ( $\wedge, \vee, \Rightarrow, \Leftrightarrow, \forall, \dots$ ) kullanarak yazabilirim.					
MB18	Sözel ifadelerde kullanılan mantıksal bağlaçlara karşılık gelen sembollerini bilirim.					

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Although it is emphasized in the curricula prepared by national and international official institutions that students should be able to use mathematics effectively as a means of communication, studies conducted at different levels of education (Çekmez, 2020; Otterburn and Nicholson, 1976; Uygur-Kabael, 2017) have reported that students' mathematical communication skills are not at a sufficient level and that students have difficulties in using mathematical language correctly. In order for students to be exposed to the language of mathematics, mathematics teachers need to use the language of mathematics correctly and emphasize the language of mathematics explicitly or implicitly in their lessons. One of the important factors that will enable mathematics teachers to use mathematical language correctly in teaching is their self-efficacy in using mathematical language. When the Turkish mathematics education literature was examined, no test was found to measure pre-service mathematics teachers' self-efficacy towards the language of mathematics. In order to contribute to this gap, a scale was developed by the second author with the Classical Test Theory approach in her master's thesis study completed under the supervision of the first author. In this study, it is aimed to get more detailed evidence about the validity and reliability of the related test by utilizing the advantages offered by Rasch Measurement Theory. In line with this purpose, the main problem addressed in the research is the extent to which the prepared scale performs valid and reliable measurement within the framework of the following questions.

- Is the category structure adopted for answering the scale items appropriate?
- Are individual and item reliability and discrimination indices appropriate?
- Are the fit statistics of the items within the acceptable range?
- Does the scale target the sample well?
- Is the hierarchy and distribution of items appropriate?
- Do the scale items show bias?
- Does the scale include a dimension different from the Rasch dimension?
- Does the scale meet the criterion of local independence?

### 2. METHOD

The participants of the study consisted of a total of 252 pre-service teachers studying in the elementary mathematics teaching programs of two education faculties located in the Marmara and Black Sea regions. In the study a scale which was developed by the second author was used as a data collection tool. The latent variable that the scale aims to measure is self-efficacy regarding the ability to translate between symbolic and verbal forms of mathematical expressions. There are 18 items in the scale, 8 of which are negative. The items were scored such that the higher the raw score obtained, the higher the self-efficacy quality. The scale sent to the prospective elementary mathematics teachers via an online form. The Rasch analysis was carried out with Winsteps® (version: 3.91) software.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The data obtained showed that the adopted category structure did not fully serve the function that the researchers had designed during the scale preparation process. The main factor that led to the emergence of this negative situation was that the first response category, "Never", was endorsed by a very small proportion of the students throughout the test and was not endorsed at all for some items. Combining the first and second categories into a single category made the category structure more functional. The new 4-category structure provided all of the criteria recommended in the literature for category functionality. For this reason, it is recommended to use categories other than the first category in future studies to be

conducted on prospective mathematics teachers. Another problem addressed in the study was the appropriateness of the item hierarchy of the test and its adequacy in targeting the sample. The hierarchy of the items in the test was depicted with the person-item map. Considering the pattern that emerged in terms of items in the person-item map, it was revealed that the items were distributed in a wide range along the line representing the self-efficacy level. As a result, the scale is considered to measure a wide range of self-efficacy quality with acceptable precision.

The fit indices of all items in the scale are within the range recommended in the literature. This shows that the items in the test address the measured quality. On the other hand, the point-measure correlation values of all items are positive. As a result, these indicators suggest that each item of the scale serves the quality that the test aims to measure. The reliability index value obtained over the raw scores revealed that the measurement exhibited a high level of internal consistency. The person and item reliability indices obtained are higher than the threshold values suggested in the literature. The discrimination indices obtained based on person and item reliabilities are also higher than the threshold values suggested in the literature. The stratum value found based on the person discrimination index is greater than 3. This value indicates that the items in the scale can discriminate individuals into 3 different strata. As a result, the scale has the potential to categorize the individuals in the sample into 3 different groups that can be named as low self-efficacy, moderate self-efficacy, and high self-efficacy.

Differential item functioning analysis was conducted based on 3 variables to determine whether the items in the scale showed bias. In terms of gender variable, no item showed any sign of bias. In terms of geographical region, the item coded MB15 revealed a probability value close to the significance limit. However, the related item was the second easiest item to approve for both groups. In other words, the order of difficulty of the item among all items is the same in both groups. As a result, it is evaluated that the item is not biased. The findings related to the grade level variable showed that the item coded as SN3 was more difficult to approve for 1st grade students than for students in other grade levels, and the probability obtained was close to the significance level. The related item aims to measure students' self-efficacy in knowing which mathematical concepts mathematical notations represent. This difference is attributed to the fact that first grade students are new to academic mathematics at the university level and that they are encountering mathematical expressions containing so many symbols for the first time in their education life. As a result, it was concluded that the test did not show item bias in terms of the variables considered and that the item hierarchy was similar in the sample subgroups.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.01.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 81614018-000-E.20

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmada 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'tır. Bunun yanı sıra hangi araştırmacıların araştırmanın katkıda bulunduğu aşamalar aşağıda belirtilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, Rasch teorisi bağlamında veri analizi, yorumlanması ve raporlaştırma, ölçeğin oluşturulmasında danışmanlık.

Yazar 2: Veri toplama, araştırmanın tasarlanması, matematik dili literatürünün raporlaştırılması.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 2187–2212. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1329279>



### Dünyada ve Türkiye’de Matematik Öğretim Programları: Karşılaştırmalı Bir İnceleme Mathematics Curricula in the World and Turkey: A Comparative Review

Bedirhan TEKE<sup>1</sup> , Soner DURMUŞ<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 18.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 07.12.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu çalışmada Türkiye, Singapur, ABD (North Carolina), İrlanda, Çin (Şangay) ve Almanya ülkelerine ait Matematik Öğretim Programlarının (1-8. Sınıflar) hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri açısından karşılaştırılması ve bu doğrultuda tespit edilen benzerlikler ve farklılıklar çerçevesinde öğretim programlarının yorumlanması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup model olarak karşılaştırmalı eğitim araştırması kullanılmıştır. Çalışmada veri kaynağı olarak 2021-2022 eğitim öğretim döneminde yürürlükte olan Türkiye, Singapur, ABD, İrlanda, Şangay ve Almanya ilkökul ve ortaokul Matematik Öğretim Programları esas alınmıştır. Kullanılan programların çözümlenme aşamasında ise doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çözümleme sürecinde elde edilen veriler, betimsel olarak tablolaştırılarak eğitim programının öğeleri kapsamında sırasıyla sunulmuştur. Öğretim programlarının çözümlenmesi sonucunda, altı öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecinde benzerliklerinin yanında farklılıklarının da olduğu görülmüştür. Tüm öğretim programlarında problem çözme sürecinin önemi dikkate alınırken son üç PISA değerlendirmesinde başarılı olan Singapur, İrlanda ve Almanya’da bu süreç daha titiz yürütülmektedir. İçerik ögesi kapsamında öğretim programlarında benzer öğrenme alanlarının olduğu ancak öğrenme alanlarının sunuş yollarında farklılıklarının olduğu belirlenmiştir. Türkiye ve ABD matematik öğretim programlarının değerlendirilmesinin nasıl yapılması gerektiği hakkında bilgi verilmezken Singapur, Şangay ve İrlanda’da bu sürecin öğretmenlere bırakıldığı gözlenmiştir. Çalışma sonucunda uluslararası karşılaştırma sınavlarında Türkiye’ye kıyasla daha başarılı olan Singapur, ABD, İrlanda, Şangay ve Almanya’nın matematik öğretim programlarında tespit edilen güçlü yönleri dikkate alınarak Türkiye Matematik Öğretim Programının zayıf yönlerini geliştirmek amacıyla kullanılması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Almanya Matematik Öğretim Müfredatı (AMÖP), İrlanda Matematik Öğretim Müfredatı (İMÖP), Matematik Eğitimi, Singapur Matematik Öğretim Müfredatı (SMÖP), Türkiye Matematik Öğretim Müfredatı (TMÖP)

&

**Abstract:** This study aims to compare the Mathematics Education Curricula (for grades 1-8) of Turkey, Singapore, the United States (North Carolina), Ireland, China (Shanghai), and Germany in terms of goals, content, teaching-learning processes, and assessment elements. Based on the identified similarities and differences, the analysis of curricula is done. The research utilized a qualitative research method, specifically the comparative educational research model. The data sources for the study were the Mathematics Education Curricula for primary and middle schools in Turkey, Singapore, the United States, Ireland, Shanghai, and Germany in the academic year 2021-2022. The document analysis method was employed to analyze the curricula. The data obtained from the analysis were descriptively tabulated and presented according to the elements of the curricula. The analysis of the educational curricula revealed both similarities and differences in terms of goals, content, teaching-learning, and assessment processes among the six curricula. While the importance of the problem-solving process was considered in all curricula, Singapore, Ireland, and Germany, which achieved success in the last three PISA exams, carried out this process more meticulously. Regarding content, it was determined that there were similar learning domains in the curricula, but differences in the ways these domains were presented. While Turkey and the United States did not provide information about the assessment processes in their mathematics curricula, it was observed that Singapore, Shanghai, and Ireland left this process to the discretion of teachers. Based on the findings of the study and considering the strengths identified in the mathematics curricula of Singapore, the United States, Ireland, Shanghai, and Germany, which have been more successful than Turkey in PISA reports, it is suggested to use these strengths to improve the weaknesses of the Turkish mathematics curricula.

**Keywords:** Germany Mathematics Curriculum (GMC), Ireland Mathematics Curriculum (IMC), Mathematics Education, Singapore Mathematics Curriculum (SMC), Turkey Mathematics Curriculum (TMC)

**Atıf/Cite as:** Teke, B. & Durmuş, S. (2023). Dünyada ve Türkiye’de Matematik Öğretim Programları: Karşılaştırmalı Bir İnceleme.

*Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2187-2212. doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1329279

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Bedirhan Teke, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, bedirhan.teke@kilis.edu.tr, 0000-0002-8565-215X

<sup>2</sup> Prof. Dr. Soner Durmuş, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, sonerdurmus@gmail.com, 0000-0003-3978-1580



## 1. GİRİŞ

Eğitim öğretim faaliyetleri ders programları, öğretim programları ve eğitim programları çerçevesinde ilerlemekte olup eğitimin temel amaçlarından biri olan öğrenci yeterliliğini ve niteliğini arttırmak amacıyla günümüz şartlarına hitap etmelidirler (Özyurt & Kuşdemir Kayıran, 2021, s.1). Anderson vd. (2007) çağın gerekleri kapsamında öğrenci yeterliliklerinin cinsiyet faktöründen, ekonomik imkanlardan, öğretmenlerin pedagojik ve alan bilgisi donanımlarından ve öğretim programlarından etkilendiğini vurgulamaktadırlar. Bu vurguyla birlikte Savaş vd. (2010) toplumların çağın istendik davranışlarının yakalanmasında, gelişmiş ülkeler ile başarı alanında rekabet edilebilmesinde, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarına uyarlayabilmelerinde ve yeterlilik ve nitelik açısından gelişmiş bireylerin yetiştirilebilmesinde eğitimin ve programların önemli bir yerinin olduğunu ifade etmektedirler. Ancak çağın gerekleri düşünüldüğünde, uygulanmakta olan ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin yapı taşları olan (Krajcik, 2011) programların yıllar boyunca değişmeden kullanılmasının doğru olduğu düşünülemez. Bu nedenle programların, değişen şartları dikkate alarak geliştirilmesi hem öğrenciler hem de toplum için büyük bir öneme sahiptir.

Wiles & Bondi (2007) program geliştirmeyi hedefin analizini kolay kılan, bir etkinliği oluşturan, oluşturulan bu etkinlikleri uygulayan ve bu adımların değerlendirilmesinde etkin olan bir süreç olarak ifade etmektedir. Demirel (2012) ise bu süreci eğitim programının öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme arasındaki karşılıklı ilişkiler açısından açıklamaktadır. Bu ilişki ve süreç kapsamında, eğitim programının öğeleri Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Eğitim programının öğeleri

Şekil 1 incelendiğinde, program geliştirmenin dinamik bir süreç olduğu (Özyurt & Kuşdemir Kayıran, 2021, s.2) ve eğitim programlarının şekillenmesinde (İlhan Beyaztaş vd., 2013) etkin olduğu söylenebilir. Bu durum göz önüne alındığında, her ülke kendi eğitim programını içinde bulunduğu durumlar ve amaçlar doğrultusunda yenilemekte (Bozkurt vd., 2020) ve bu yenilenme sürecinde farklı alanlarda başarı sağlamış ülkelerin programlarının referans alınması geliştirilen programların daha etkin olmasını sağlayabilmektedir (Bal İncebacak, 2022). Bu referans alma işlemi alanyazında karşılaştırmalı eğitim olarak adlandırılmaktadır (Erdoğan vd., 2017; Güzel vd., 2010; Lauterbach & Mitter, 1998; Neff vd., 1979, s. 6; Özerbaş & Safi, 2022; Şekerci vd., 2019; Türkoğlu, 1998, s. 1-10).

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Karşılaştırmalı eğitim, iki veya daha fazla ülke programının merkeze alınarak varsa benzerlik ve farklılıklarının tespit edildiği (Türkoğlu, 1998, s.1-10), bu tespitler doğrultusunda toplumların kendi programlarını geliştirme aşamasında faydalı önerilerin sunulduğu (Neff vd., 1979) bir araştırma alanıdır. Bu araştırma alanı ile gelişmiş ülkelerin var olan programlarının değerlendirilmesine olanak sağlanmakta ve gelişmekte olan ülkelerin kendi programlarını ne doğrultuda tekrar gözden geçirmeleri gerektiği hakkında bilgi vermektedir. Bu amaçla kullanılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve

Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi uluslararası ölçekli öğrenci değerlendirme sınavları ülkelerin eğitim programlarını karşılaştırmalı olarak incelemekte ve ülkeler için güncel durum değerlendirmesi sunmaktadır. Bu açıdan bu uluslararası sınavların sunduğu sonuçlar, kendi eğitim programını ne şekilde geliştirmesi gerektiği hakkında fikir edinmek isteyen ülkeler için bir fırsat sunmakta olup karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının ne kapsamda ve hangi ülkeler ile yapılması gerektiğini belirlemede rehber niteliği taşımaktadır (MEB, 2020).

TIMSS ve PISA sınavları temel alındığında, matematik dersine ait başarı sıralamasının ilk sıralarında Şangay (Çin) ve Singapur’a (OECD, 2019; Mullis vd., 2020), problem çözmenin ilk adımı olan okuma alanında gösterilen en yüksek performansın Şangay ve Singapur yanında İrlanda’ya (OECD, 2019), 1995’ten 2019’a kadar matematik alanında istikrarlı bir yükseliş gösteren İrlanda’ya ek olarak ABD’ye (Mullis vd., 2020) ve olumsuz koşullara (çoğu öğrencinin sınıf tekrarı yaptığı ve okul yöneticilerinin ifade ettiği fiziksel alt yapıların okullardaki eğitim öğretim sürecini engellediği) rağmen hem matematik hem de okuma alanında Türkiye’den daha yüksek bir başarı gösteren Almanya’ya (OECD, 2019) ait matematik öğretim programları bu çalışmada merkeze alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde Türkiye Matematik Öğretim Programı ile karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının Singapur Matematik Öğretim Programı (Bal İncebacak, 2022; Bozkurt vd., 2020; Erdoğan vd., 2017; Kul & Aksu, 2016), ABD Matematik Öğretim Programı (Çoban & Aşçı, 2022; Demir, 2015; İnce vd., 2018), Şangay Matematik Öğretim Programı (İnce vd., 2018; Yenen vd., 2018) ve Almanya Matematik Öğretim Programı (Baki & Bektaş Baki, 2016; Çiçek vd., 2021; Güzel vd., 2010) kapsamında değerlendirildiği gözlenmiştir. Bu çalışmalardaki ortak noktanın, karşılaştırma sürecinde eğitim programı öğelerinin kullanıldığı ancak farklı amaç ve farklı eğitim kademelerini içerdiği görülmüştür. Bu sebeple çalışmada Türkiye, Singapur, ABD (North Carolina), İrlanda, Çin (Şangay) ve Almanya ülkelerine ait Matematik Öğretim Programlarının (1-8. Sınıflar) hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri açısından karşılaştırılması ve bu doğrultuda tespit edilen benzerlikler ve farklılıklar çerçevesinde öğretim programlarının yorumlanması amaçlanmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Ülkelerin matematik öğretim programlarının karşılaştırılma sürecinden önce Tablo 1’de ülkelerin son üç PISA sınavına ait matematik ortalama puanları ile problem çözmede etkin rol oynayan okuma becerisine yönelik ortalama puanları verilmektedir (NCES, 2023).

**Tablo 1.**

*Ülkelerin Ortalama Matematik ve Okuma Becerisi Başarı Puanları*

Ülkeler	Alan	PISA 2012	PISA 2015	PISA 2018
Türkiye	Matematik	448	420	454
	Okuma	475	428	466
Singapur	Matematik	573	564	569
	Okuma	542	535	549
ABD	Matematik	481	470	478
	Okuma	498	497	505
İrlanda	Matematik	501	504	500
	Okuma	523	521	518
Şangay	Matematik	613	531	591
	Okuma	570	494	555
Almanya	Matematik	514	506	500
	Okuma	508	509	498
OECD ortalaması	Matematik	494	490	489
	Okuma	496	493	487

Ülkelerin matematik başarı puan ortalamaları dikkate alındığında PISA 2012'deki başarı sıralamasının Şangay > Singapur > Almanya > İrlanda > ABD > Türkiye; PISA 2015'teki başarı sıralamasının Singapur > Şangay > Almanya > İrlanda > ABD > Türkiye ve PISA 2018'teki başarı sıralamasının Şangay > Singapur > Almanya = İrlanda > ABD > Türkiye şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Her üç sınavda Türkiye'nin matematik başarı puan ortalamasının en düşük olduğu ve OECD ortalama puanlarının altında kaldığı görülürken Şangay ve Singapur'un ilk sıralarda yer aldığı görülmüştür. Ülkelerin okuma becerisi başarı puan ortalamaları incelendiğinde ise, PISA 2012'deki sıralamanın Şangay > Singapur > İrlanda > Almanya > ABD > Türkiye; PISA 2015'teki sıralamanın Singapur > İrlanda > Almanya > ABD > Şangay > Türkiye ve PISA 2018'teki sıralamanın Şangay > Singapur > İrlanda > ABD > Almanya > Türkiye şeklinde olduğu saptanmıştır. Her üç sınavda da Türkiye'nin okuma becerisi başarı puan ortalamasının en düşük ve OECD ortalama puanlarının altında kaldığı gözlenmiştir.

Bu tespitler doğrultusunda problem çözme sürecinin ilk adımı olan problemi anlama aşamasının temel ögesi olan okuma becerisinin ve matematik başarısının Türkiye'den yüksek olduğu ülkelerin matematik öğretim programlarının, eğitim programının öğeleri kapsamında analiz edilmesinin gerekli olduğu, bu karşılaştırmalı eğitim ile birlikte elde edilecek sonuçların Türkiye Matematik Öğretim Programı'nın yenilenmesi sürecine katkı sağlayacağı ve faydalı öneriler ortaya koyacağı düşünülmektedir.

### 1.3. Çalışma Varsayımları ve Sınırlılıkları

Çalışmanın amacı doğrultusunda Türkiye, Singapur, ABD, İrlanda, Şangay ve Almanya Matematik Öğretim Programlarının, ülkelerin resmi internet sayfalarının, konu ile ilgili kitapların, daha önceden yapılmış çalışmaların ve elde edilen resmi belgelerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır. Ayrıca bu çalışma 2021-2022 eğitim öğretim döneminde kullanılan Türkiye, Singapur, ABD, İrlanda, Şangay ve Almanya Matematik Öğretim Programları ile sınırlıdır.

Program kelimesi Türkiye'deki çalışmalarda eğitim programı ve öğretim programı yerine kullanılmakta olup (Özyurt & Kuşdemir Kayıran, 2021, s.6), mevcut çalışmada matematik dersine ait programın incelenmesi amaçlandığından bu kısımdan sonra program yerine öğretim programı ifadesi kullanılacaktır.

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmaya ait araştırma modeli, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi ile çalışma süreci hakkında bilgi verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın modeli

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada Türkiye, Singapur, ABD, İrlanda, Şangay ve Almanya Matematik Öğretim Programlarının karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıkların analiz edildiği, bu analizler sonucunda öğretim programlarının ne şekilde ve ne yönde yenilenmesi gerektiği hakkında öneriler sunan karşılaştırmalı eğitim araştırması (Neff vd., 1979; Türkoğlu, 1998, s.1-10) kullanılmıştır. Yaklaşım tekniği olarak ise, belirlenen ülkelerin öğretim programlarının ayrı ayrı karşılaştırılmasına ve bu süreçte benzerliklerin ve farklılıkların ortaya çıkarılmasına imkan tanıyan (Yıldırım & Türkoğlu, 2018) karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatacık yaklaşım tekniği kullanılmıştır.

### 2.2. Veri toplama aracı

Bu çalışmada, 2021-2022 eğitim öğretim döneminde geçerli olan Türkiye, Singapur, ABD, İrlanda, Şangay ve Almanya ilköğretim ve ortaokul Matematik Öğretim Programları (sırasıyla TMÖP, SMÖP, ABDMÖP, İMÖP, ŞMÖP ve AMÖP) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu programlara ülkelerin Milli Eğitim Bakanlığı resmi internet sitelerinden ulaşılmıştır. Bu ülkelerdeki Milli Eğitim Bakanlığı resmi internet sitelerinden elde edilen öğretim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kısımları çalışmanın veri setini oluşturmaktadır.

### 2.3. Verilerin toplanması ve analiz süreci

Ülkelere ait matematik öğretim programları dikkate alındığında bu çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yönteminde, yazılı veya görsel veriler arasındaki ilişkiler belirlenir, bu ilişkiler doğrultusunda benzerlik ve farklılıklar tespit edilir ve veri setleri üzerinden karşılaştırmalar yapılarak veri setinin sistematik olarak kodlanması sağlanır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu süreçte Creswell (2007) tarafından sunulan adımlar takip edilmiştir. Bu adımlar doğrultusunda ilk olarak, öğretim programları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla dokümanlar çeviri programı kullanılarak (Q Translate) Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri aşamasında, çeviri programı tarafından tanımlanmayan matematiksel kavramların varlığı tespit edilmiş ve bu kavramların tanımlanması amacıyla uzman görüşleri alınmıştır. Çeviri işleminin tamamlanması ile dokümanlar ayrıntılı olarak incelenmiş ve eğitim programı öğeleri kapsamında ilk notlar alınmıştır. Verilerle daha fazla içselleşebilmek amacıyla araştırmacılar, her hafta tutulan notlar üzerine fikir alışverişi yapmış ve bu süreç 10 hafta boyunca devam etmiştir. Bu süreçte her bir araştırmacı tuttuğu notlar doğrultusunda Türkçeye çevrilen öğretim programlarını hedefler, içerikler, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme süreçleri açısından tablo formatında hazırlanmış, bu sayede veriler sınıflandırılmış ve kodlamaya hazır hale getirilmiştir. Daha sonra kodlamaya hazır hale getirilen verileri en iyi temsil edecek kodlar, araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda oluşturulmuş olup her hafta uzaktan eğitim aracı olan Zoom Meetings programının kullanılmasıyla karşılaştırılmıştır. Son olarak araştırmacılar oluşturdukları kodları tema ve kategoriler kapsamında sınıflandırmış ve ülkelerin matematik öğretim programları açısından benzerlik ve farklılıkları belirleyerek eğitim programı öğelerine yönelik nihai tablolar oluşturmuşlardır. Oluşturulan bu tablolar daha sonra ülke bazlı yorumlanarak açıklanmıştır. Bu süreçlerde iç geçerliğinin sağlanması amacıyla her bir araştırmacının veri analiz sürecini birbirlerinden bağımsız olarak gerçekleştirmesi ve karşılaştırması olarak ifade edilen üçgenleme analistleri (Merriam, 2009/2018, s. 206) tekniği kullanılmıştır. Dış geçerliğin sağlanması amacıyla ise, öğretim programları Türk diline çevrilmiş, çevrilen programlar eğitim programı öğeleri açısından incelenmiş ve incelemeler doğrultusunda notlar tutularak tespit edilen veriler ayrıntılı olarak tablolaştırılmıştır. Ayrıca tablolaştırılan bu veriler detaylı bir şekilde raporlaştırılmış ve alanyazınla karşılaştırılmıştır. Çalışma güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacıların çalışmadaki rolünün belirlenmesi ve kodlayıcılar arası tutarlılığın hesaplanması gerekmektedir (Creswell, 2013, s. 250-253). Bu doğrultuda araştırmacılar çalışmada ülkelerin matematik öğretim programlarının Türkçeye çevrilmesinden, çevirisi yapılan programları çalışma amacına yönelik olarak analiz etmekten, analiz sonuçlarını detaylı bir şekilde yorumlanmasından ve tespit edilen sonuçların alanyazın ile tartışılmasından sorumludur. Kodlayıcılar arası tutarlılık (Miles & Huberman, 1994, s. 64),

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \quad (1)$$

formülü (1) ile hesaplanmıştır. Formülün kullanılmasıyla 92% oranında bir tutarlılığın olduğu bulunmuştur. Hesaplanan bu oran ile kodlayıcılar arası tutarlılığın kabul edilebilir olduğu (Miles & Huberman, 1994, s. 64) vurgulansa da fikir uyumsuzluğuna düşülen kodlamalar üzerinde araştırmacılar, fikir birliği sağlanması adına bir araya gelmiş ve ortak bir sonuca varmışlardır.

### 2.4. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde Türkiye, Singapur, ABD, İrlanda, Şangay ve Almanya ülkelerine ait eğitim sistemlerinin incelenmesi ile Matematik Öğretim Programlarının dört bileşen (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) kapsamındaki analiz süreçlerinden elde edilen sonuçlar sunulmaktadır.

#### 3.1. Eğitim Sistemi Kapsamında Ülkelerin Karşılaştırılması

##### *Türkiye*

Türkiye’de 2012 yılında uygulamaya konulan ilk ve orta öğretime ilişkin mevzuat gereği, zorunlu eğitim 12 yıl olmuştur. Bu 12 yıllık süreç, 4+4+4 olarak isimlendirilmekte ve dört yıllık ilkokulu, dört yıllık ortaokulu ve dört yıllık liseyi içermektedir. Türkiye’ye ait milli eğitim sistemi okul öncesi eğitim, temel eğitim (ilköğretim ve ortaokul dahil), lise ve yükseköğretimden oluşmaktadır (TIMMS, 2019a). Türkiye’de 3-6 yaş arası çocuklara hitap eden okul öncesi eğitim zorunlu olmazken, 6-14 yaş arası (sekiz yıl) bireylere hitap eden temel eğitim zorunludur. Lise eğitim düzeyi ise ikiye ayrılmakta (genel liseler-mesleki ve teknik liseler) olup zorunludur. Bu aşamadaki kişilerin yaşları ise 14-18 arasında olmakta ve lise eğitim düzeyi sonunda zorunlu eğitim tamamlanmaktadır. Eğitimlerine devam etmek isteyen kişiler, yükseköğretime geçiş sınavlarında elde ettikleri başarılarına göre eğitim hayatlarına devam etmektedirler (TIMMS, 2019a).

##### *ABD*

ABD’de eğitimle ilgili kararlardan eyaletler sorumlu olmakta ve her eyalet kendi eğitim sistemini ve programını tasarlamaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim kademeleri ise ilkokul, ortaokul ve liselerden oluşmaktadır. Bu sistem “K through 12 (K12)” olarak bilinir ve anaokulundan 12. sınıfa kadar şeklinde ifade edilmektedir. Öğrencilerin okula başlama yaşı eyaletlere göre değişmekle birlikte öğrenciler 5 yaşında anaokuluna, 6 yaşında ise ilkokula başlarlar ve ilkokul seviyesi 6. sınıfa kadar sürmektedir. ABD’de ortaokul seviyesi 6-9. sınıf, lise ise 9-12. sınıf arasını kapsamaktadır. Lise mezuniyeti sonrasında öğrenciler, devlet veya özel üniversitelere, kolejlere, topluluk kolejlerine, mesleki veya teknik okullara kayıtlarını yaparak öğrenim hayatlarına devam edebilmektedirler (TIMMS, 2019b).

##### *Singapur*

Singapur eğitim sisteminde ilkokul 6 yıl, ortaokul seçilen okul türüne göre 4/5 yıl ve ortaokul seviyesinden sonra üniversiteye hazırlık aşaması 2 yıl sürmektedir. Bu açıdan Singapur eğitim sisteminin 6+4/5+2 şeklinde bir yapıda olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca eğitim, 6-15 yaşları arasında zorunludur (MOE, 2021). Singapur’da öğrenciler ilkokul (1. sınıfa) seviyesine 7 yaşında ilk adımlarını atarlar. Böylelikle ilköğretim süreci 7-12 yaş arasını içermekte olup 6 yıllık bir eğitimi kapsamaktadır. Öğrenciler 6. sınıfın (İlkokul 6) sonunda, tüm öğrencileri İngilizce, anadil, matematik ve fen bilimleri şeklinde dört konuda değerlendiren İlkokuldan Ayrılma Sınavına (PSLE) girerler. Ortaöğretim zorunlu olmamakla beraber, okullardaki farklılıklara göre 4 veya 5 yıl olmaktadır (TIMMS, 2019c).

##### *İrlanda*

İrlanda eğitim sistemi ilkokul, ilkokul sonrası, üçüncü seviye ve ileri eğitimden oluşmaktadır. İlkokullar, ilkokul öncesi iki yıldan oluşan sekiz yıllık bir program yürütmekte ve bunu 1’den 6’ya kadar olan sınıflar izlemektedir. Bir çocuğun ilkokula kaydolabilmesi için öğretim yılının başında (Eylül) en az 4 yaşında olması ve 6 yaşına kadar örgün eğitime başlamış olması gerekir. İrlanda meslek okulları, kapsamlı okullar ve özel sektöre ait ve yönetilen ortaokullar dahil olmak üzere çeşitli ilkokul sonrası okul türlerine sahiptir. İkinci seviye eğitim, üç yıllık bir gençlik döngüsünden (junior cycle) ve ardından iki veya üç yıllık bir kıdemli döngüden (senior cycle) oluşur. Öğrenciler, gençlik döngüsünün tamamlanmasının ardından bir Geçiş Yılı tamamlamayı seçerlerse, kıdemli döngü üç yıl sürebilir (TIMMS, 2019d).

##### *Şangay*

Şangay’da eğitim süreci üç veya dört yıllık (3-6 yaş) okul öncesi eğitim ile başlamaktadır. Okul öncesi eğitimi, 6 yıl boyunca devam eden (6-12 yaş) ilkokul eğitimi takip etmektedir. İlkokul eğitimini ise 3 yıl



boyunca devam eden (12-15 yaş) ortaokul eğitimi takip etmektedir. Böylece Şangay’daki 9 yıllık (6+3 yıl) zorunlu eğitim tamamlanmış olur. Eğer öğrenci Zhongkao adlı liseye (üst ortaokul) geçiş sınavından başarılı olursa, 3 yıllık (15-18 yaş) akademik bir liseye ya da mesleki bir liseye gider veya eğitimi sonlandırabilirler (NCEE, 2021).

#### Almanya

Almanya eğitim sisteminde ilkökul, zorunlu eğitim sisteminin ilk kademesidir ve genellikle 1-4. sınıflardan (6-10 yaş arası) oluşur. Berlin ve Brandenburg olmak üzere 16 eyaletten 2’sinde ilkökul 1-6. sınıfları kapsar (6-12 yaş arası). İlkokulu bitirdikten sonra çocuklar yetenek düzeylerine ve öngörülen akademik yeteneklerine göre farklı ortaokul düzeylerine geçerler (TIMMS, 2019e). Ortaokul 5/7. sınıftan başlar ve 9. veya 10. sınıfta (15-16 yaş arası) sona erer. Okul türleri ve tanımları federal devletlerarasında farklılık gösterir. Örneğin; 5-9. sınıflarını kapsayan ve en düşük eğitim seviyesini sunan Hauptschule ile 5-10. sınıflarını kapsayan ve orta düzeyde eğitim sunan Realschule’de başarılı olan öğrencilerin mesleki eğitim alma fırsatı bulunmaktadır. Yada bu öğrenciler Realschule’den daha zor olan, 5-12/13. sınıflarını kapsayan ve öğrencileri üniversite eğitimine hazırlamaya çalışan Gymnasium’a veya 5-13. sınıflarını kapsayan ve üç okulu (Hauptschule, Realschule ve Gymnasium) tek yerde birleştiren Gesamtschule’ye geçiş yapabilirler. Ek olarak Gymnasium’da öğrenciler dönem sonunda Abitur olarak adlandırılan bir sınava giriş hakları olmaktadır. Bu sınavda başarılı olan öğrenciler, ortaöğretim sertifikası ile ortaokuldan mezun olurlar ve ister bir üniversiteye geçiş yapmayı isterse de mesleki eğitim alarak direkt iş hayatına atılabilmektedirler (Almanya, 2022). Ortaokul tamamladıktan sonra, çoğu öğrenci eğitimlerine ortaöğretimde devam eder (15 veya 16 ila 18 veya 19 yaş arası). Öğrenciler en çok ya yükseköğretime giriş niteliğine yol açan tam zamanlı genel eğitime atanır ya da işyerinde mesleki çıraklık eğitimi ile birleştirilen tam zamanlı mesleki eğitim alırlar (TIMMS, 2019e).

Eğitim sistemleri kapsamında ülkelerin zorunlu eğitim yıllarını, ilkökul başlangıç yaşını, ilkökul ve ortaokul seviyelerinin toplam sürelerini içeren veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Eğitim Sistemleri Kapsamında Ülkelerin Karşılaştırılması*

Ülkeler	Zorunlu Eğitim	İlkokul başlangıç yaşı	İlkokul toplam yıl	Ortaokul toplam yıl
Türkiye	12	6	4	4
Singapur	12	6	6	3
ABD	9	6	6	4-5
İrlanda	10	6	8 (2+6)	5-6
Şangay	9	6	6	3
Almanya	9-10	6-7	4-6	5-6

Not. ABD ve Almanya’da farklı yılların tespit edilmesindeki gerekçe eyaletlerin farklı eğitim sistemlerine sahip olmasıdır.

### 3.2. Hedefler Bileşeni Kapsamında Ülkelerin Karşılaştırılması

Ülkelerin matematik öğretim programlarında yer alan, eğitim programı öğelerinden hedef bileşenine ait tespitler Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir (“+” ülkenin matematik öğretim programında ilgili hedefin olduğu, “-” ise ilgili hedefin olmadığı anlamına gelmektedir).

**Tablo 3.***Ülkelerin Matematik Öğretim Programlarındaki Hedef Bileşenleri (Hedef-1)*

<b>Hedefler-1</b>	<b>TMÖP</b>	<b>ABDMÖP</b>	<b>SMÖP</b>	<b>İMÖP</b>	<b>ŞMÖP</b>	<b>AMÖP</b>
Matematiksel kavramları anlama, ilişki kurma ve kavramları hem gerçek hayatla hem de disiplinlerarası alanlarda ilişkilendirme	+	+	+	+	+	+
Matematiksel bilgi ve becerileri iyi bir eğitim amacıyla kazanabilme/geliştirme	-	-	+	-	+	+
Entelektüel merakı ilerletme ve geliştirebilme	-	-	-	-	-	+
Matematiğin insanlık için önemini farkında olarak değer verme	+	-	+	-	+	+
Problem çözme aşamasında matematiksel düşünce ve akıl yürütmelerini açıklama	+	+	+	+	+	+
Çocuğun temel matematik becerilerinde ve temel sayı gerçeklerini hatırlamada yeterlilik kazanmasını sağlamak	-	-	-	+	-	-
Matematiğe ilişkin pozitif tutum oluşturma ve öz güven hissetme	+	-	+	+	+	+
Problem çözme stratejileri geliştirebilecek ve bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilme	+	+	+	+	+	+
Matematiksel kavramları modelleyerek/farklı temsil biçimleri kullanarak ilişkilendirme	+	+	+	+	+	+
Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini amaca uygun kullanabilme	+	+	+	+	+	+
Mantıksal tüme varım ve tümden gelimle ilgili çıkarımlar yapabilme	-	-	+	-	-	+
Sabırlı, dikkatli, sistemli ve sorumlu olma niteliklerini geliştirebilme	+	-	-	-	+	+
Matematiğin etkisini, güzelliğini ve ilişkili yapısını takdir edebilme	-	-	+	-	+	-
Matematik ve sanat ilişkisini kurabilme, estetik duygular geliştirebilme	+	-	-	+	-	-
Matematiksel okuryazarlık becerisinin geliştirilerek etkin olarak kullanabilme	+	-	-	-	+	-
BİT araçları dâhil matematiksel araçların kullanımı	-	-	+	-	+	+
Matematiğin anlam ve dilini kullanarak insan ile nesnel arasındaki ilişkileri ve nesnelere birbirleriyle ilişkilerini anlamlandırabilme	+	+	-	-	+	+

**Tablo 3. Devamı**

*Ülkelerin Matematik Öğretim Programlarındaki Hedef bileşenleri (Hedef-1)*

<b>Hedefler-1</b>	<b>TMÖP</b>	<b>ABDMÖP</b>	<b>SMÖP</b>	<b>İMÖP</b>	<b>ŞMÖP</b>	<b>AMÖP</b>
Kendi öğrenme sürecinin farkında olarak üstbilişsel bilgi ve becerisini yapılandırma	+	-	+	-	+	+
Araştırma yaparak bilgiyi keşfetme ve kullanma deneyimini geliştirebilme	+	-	-	-	-	+
Çocuğun uygun gelişim ve yetenek düzeyine uygun matematiksel kavramlar ve süreçler hakkında bir anlayış kazanmasını sağlamak	-	-	-	+	-	+
Matematiksel dili, kendi matematiksel düşüncelerini açıklamak amacıyla kullanabilme	+	+	-	+	+	+
Çeşitli medyalar aracılığıyla hedeflenen bilgileri elde eder ve hazırlar	-	-	-	-	-	+
Öğrencilere matematiğin nasıl uygulanabileceğini deneyimleme fırsatı sunma	-	-	-	-	-	+
Öğrencileri bireysel matematiksel içerik alanlarını birbirine ve disiplinler arası konulara bağlamaya teşvik eden karmaşık görevleri dahil etme	-	-	-	-	-	+

Tablo 3 incelendiğinde, “matematiksel kavramları anlama, ilişki kurma ve kavramları hem gerçek hayatta hem de disiplinlerarası alanlarda ilişkilendirme; problem çözme aşamasında matematiksel düşünce ve akıl yürütmelerini açıklama; problem çözme stratejileri geliştirebilecek ve bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilme; matematiksel kavramları modelleyerek/farklı temsil biçimleri kullanarak ilişkilendirme ve tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin kullanabilme” hedeflerinin tüm ülkelerin Matematik Öğretim Programlarında yer aldığı görülmüştür. Ayrıca “matematiksel dili, kendi matematiksel düşüncelerini açıklamak amacıyla kullanabilme; matematiğe ilişkin pozitif tutum oluşturma ve öz güven hissetme; matematiğin anlam ve dilini kullanarak insan ile nesnel arasındaki ilişkileri ve nesnelere birbirleriyle ilişkilerini anlamlandırabilme; kendi öğrenme sürecinin farkında olarak üstbilişsel bilgi ve becerisini yapılandırma ve matematiğin insanlık için öneminin farkında olarak değer verme” hedeflerinin çoğu ülkenin Matematik Öğretim Programında yer aldığı görülmüştür. Ek olarak Almanya’ya ait matematik öğretim programında “matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilme, öz güven duyabilme” hedefine yönelik “öğrenci hata yaparsa, sınıf içinde tartışılarak bu yanlışların nedenleri bulunur. Bu sayede öğrencide bir şeyleri deneme ve hata yapma cesareti geliştirilir, özgüvenleri güçlendirilir” şeklinde bir açıklama yer almaktadır. Bu açıklama ile birlikte öğrencilere hata yapma fırsatının verildiği ve bu sayede öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesinin amaçlandığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.***Ülkelerin Matematik Öğretim Programlarındaki Hedef Bileşenleri (Hedef-2)*

Hedefler-2	TMÖP	ABDMÖP	SMÖP	İMÖP	ŞMÖP	AMÖP
Değerler	+	-	-	-	+	+
Yabancı dillerde iletişim	+	-	-	-	-	+
Araştırma-Sorgulama	+	-	+	-	+	+
Problem çözme	+	+	+	+	+	+
Tahmin stratejileri	+	+	+	+	+	+
Girişimcilik	+	-	-	-	-	-
İletişim/İletişim kurma	+	+	+	+	+	+
Akıl yürütme	+	+	+	+	+	+
Takım çalışması	-	-	+	-	-	+
İlişkilendirme	-	+	-	+	+	+
Liderlik	-	-	+	-	-	-
Öz düzenleme becerileri	-	-	+	-	-	-
Yaratıcı düşünme	+	-	-	+	+	+
Uzamsal görselleştirme	-	-	+	-	-	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	+	-	-	-	-	+
Bilgi teknolojilerini kullanma	+	-	+	+	+	+
Modelleme	-	+	+	+	-	+
Sayısal hesaplama	-	-	+	+	-	-
Ölçme	-	-	+	-	-	-
Cebiri kullanma	-	-	+	-	-	-
Öğrenmeyi öğrenme	+	-	+	-	-	+
Duyuşsal özellikler	+	-	-	-	-	-
Anlama ve hatırlama	-	-	-	+	-	-
Çevre bilinci	-	-	-	-	+	-
Estetik değerlendirmenin temel yeteneği	-	-	-	-	+	-
Bilgi toplama, işleme ve uygulama	-	-	-	-	+	-
Araştırma, uygulama ve seçim yapma	-	-	-	-	+	-
Bilgileri gerçek metinlerden ve diğer temsillerden çıkarma	-	-	-	-	-	+
Matematiğin sembolik, biçimsel ve teknik unsurlarıyla ilgilenme	-	-	-	-	-	+
Kültürel farkındalık ve ifade	+	-	-	-	-	+
Eleştirel Düşünme	+	-	-	-	+	+

Tablo 4 incelendiğinde, “problem çözme; tahmin stratejileri; iletişim/iletişim kurma ve akıl yürütme” hedeflerinin tüm ülkelerin Matematik Öğretim Programlarında yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, “araştırma-sorgulama; yaratıcı düşünme; bilgi teknolojilerini kullanma; ilişkilendirme ve modelleme” hedeflerinin çoğu ülkenin Matematik Öğretim Programında yer aldığı görülmüştür. Ek olarak İMÖP’de problem çözme hedefi uygulama; iletişim/iletişim kurma hedefi SMÖP’de bağlantılar, İMÖP’de ifade etme ve ŞMÖP’de iş birliği; akıl yürütme hedefi ABDMÖP’de ispat; ilişkilendirme hedefi İMÖP’de bütünleştirme; değerler hedefi ŞMÖP’de insani ve manevi, AMÖP’de anayasa ve modelleme hedefi ise SMÖP’de uygulama kavramı ile birlikte verildiği tespit edilmiştir. Girişimcilik ve duyuşsal özellikler hedeflerinin ise sadece TMÖP’de yer aldığı gözlenmiştir.

### 3.3. İçerik Bileşeni Kapsamında Ülkelerin Karşılaştırılması

İncelenen ülkelerin Matematik Öğretim Programlarındaki içerik bileşenine ait bulgular Tablo 5’te verilmiştir (“rakamlar” ülkenin matematik öğretim programında ilgili sınıfı temsil ederken, “-” ilgili öğrenme alanlarının ilkökul ve ortaokul matematik öğretim programında yer almadığı anlamına gelmektedir).

**Tablo 5.**

*Ülkelerin Matematik Öğretim Programlarında Yer Alan Öğrenme Alanları*

Öğrenme Alanları	TMÖP	ABDMÖP	SMÖP	İMÖP	ŞMÖP	AMÖP
Sayılar/Sayı	-	-	-	1-8	7-8	7-8
Sayılar ve İşlemler	1-8	1-2	-	-	-	1-6
Geometri	1-4	6-8	-	-	-	-
Ölçme	1-4	-	-	1-6	1-8	7-8
Veri	-	-	-	1-6	-	-
Veri İşleme	1-8	-	-	-	1-7	-
Geometri ve Ölçme	5-8	-	1-8	-	-	-
Cebir	5-8	-	-	1-6	7-8	-
Olasılık ve İstatistik	-	6-8	7-8	7-8	8	-
Olasılık	5-8	-	-	-	-	-
İşlemler ve Cebirsel Düşünme	-	1-5	-	-	-	-
On Tabandaki Sayı ve İşlemler	-	1-5	-	-	-	-
Ölçme ve Veri	-	1-5	-	-	-	-
Sayı ve İşlemler- Kesirler	-	3-5	-	-	-	-
Oran ve Orantı İlişkileri	-	6-7	-	-	-	-
Sayı Sistemi	-	6-8	-	-	-	-
İfadeler ve Denklemler	-	6-8	-	-	-	-
Aritmetik/Cebir	-	-	-	-	-	5-6
Fonksiyonlar/Fonksiyonel Bağlantı	-	8	-	-	-	7-8
Sayı ve Cebir	-	-	1-8	-	1-6	-
İstatistik	-	-	1-6	-	-	-
Şekil ve Uzay	-	-	-	1-6	1-8	7-8
Geometri ve Trigonometri	-	-	-	7-8	-	-
Cebir ve Fonksiyonlar	-	-	-	7-8	-	-
Şekil ve Dönüşüm	-	-	-	-	-	1-6
Boyutlar ve Ölçümler	-	-	-	-	-	1-6
Veri ve Şans	-	-	-	-	-	1-8

Tablo 5 incelendiğinde TMÖP’de 7, ABDMÖP’de 11, SMÖP’de 4, İMÖP’de 8, ŞMÖP’de 7 ve AMÖP’de 9 öğrenme alanının yer aldığı görülmektedir. Bu açıdan en az öğrenme alanının SMÖP’de, en fazla öğrenme alanının ise ABDMÖP’de olduğu söylenebilmektedir. Öğretim programları farklılıkları kapsamında değerlendirildiğinde TMÖP’de yer alan sayılar ve işlemler öğrenme alanı, ABDMÖP’de sırasıyla sayılar ve işlemler, sayı ve işlemler-kesirler, on tabandaki sayı ve işlemler ve sayı sistemi; SMÖP’de sayı ve cebir; İMÖP’de sayı; ŞMÖP’de sırasıyla sayı ve cebir ve sayı; AMÖP’de ise sırasıyla sayılar ve işlemler ve sayı öğrenme alanlarında yer aldığı tespit edilmiştir. TMÖP’de yer alan cebir öğrenme alanı, ABDMÖP’de işlemler ve cebirsel düşünme ve ifadeler ve denklemler; SMÖP’de sayı ve cebir; İMÖP’de sırasıyla cebir ve



cebir ve fonksiyonlar; ŞMÖP’de sırasıyla sayı ve cebir ve cebir; AMÖP’de ise aritmetik/cebir öğrenme alanlarında yer aldığı görülmüştür. TMÖP’de yer alan geometri, ölçme ve geometri ve ölçme öğrenme alanları, ABDMÖP’de geometri ve ölçme ve veri; SMÖP’de geometri ve ölçme; İMÖP’de sırasıyla şekil ve uzay, ölçme ve geometri ve trigonometri; ŞMÖP’de sırasıyla şekil ve uzay ve ölçme; AMÖP’de ise sırasıyla şekil ve dönüşüm, boyutlar ve ölçümler, şekil ve uzay ve ölçme öğrenme alanlarında yer aldığı saptanmıştır. TMÖP’de yer alan veri işleme ve olasılık öğrenme alanları, ABDMÖP’de sırasıyla ölçme ve veri ve olasılık ve istatistik; SMÖP’de sırasıyla istatistik ve olasılık ve istatistik; İMÖP’de sırasıyla veri ve olasılık ve istatistik; ŞMÖP’de sırasıyla veri işleme ve olasılık ve istatistik; AMÖP’de ise veri ve şans öğrenme alanlarında yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Türkiye’de ortaöğretim matematik öğretim programında yer alan fonksiyonlar öğrenme alanının, ABDMÖP’de 8. sınıf, İMÖP ve AMÖP’de ise 7 ve 8. sınıf düzeyinde; Türkiye’de ortaöğretim matematik öğretim programında yer alan trigonometri öğrenme alanının ise İMÖP’de 7 ve 8. sınıf düzeyinde yer aldığı görülmüştür.

### 3.4. Öğrenme-Öğretme Süreci Kapsamında Ülkelerin Karşılaştırılması

İncelenen ülkelerin Matematik Öğretim Programlarındaki öğrenme-öğretme süreci ögesine ait bulgular Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir (“+” ülkenin matematik öğretim programında ilgili bileşenin olduğu, “-” ise ilgili bileşenin olmadığı anlamına gelmektedir).

**Tablo 6.**

*Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesinin Strateji Bileşeni*

Strateji	TMÖP	ABDMÖP	SMÖP	İMÖP	ŞMÖP	AMÖP
Şekil, resim, tablo vb. kullanma	+	+	+	+	+	+
Varsayımları kullanma	-	+	+	-	+	-
İşlem seçme	+	+	+	+	+	+
Problemi basitleştirme	-	-	+	-	-	+
Geriye doğru çalışma	-	-	+	+	-	+
Örüntü arama	+	+	+	+	-	+
Sistemati bir liste oluşturma	+	+	+	+	+	+
Benzer bir problem çözme	-	+	-	-	-	+
Akıl yürütme	+	+	+	+	+	+
Tahmin ve kontrol etme	+	+	+	+	+	+
Deneme-yanılma	-	-	+	+	-	+
Materyal (malzeme) kullanma	+	+	+	+	+	+
Problemi farklı ifade etme	-	+	+	+	-	+

Tablo 6 incelendiğinde öğrenme-öğretme süreci ögesinin strateji ayağında yer alan “işlem seçme; şekil, resim, tablo vb. kullanma; sistemati bir liste oluşturma; akıl yürütme; tahmin ve kontrol etme ve materyal (malzeme) kullanma” bileşenlerinin tüm ülkelerin; “örüntü arama ve problemi farklı ifade etme” bileşenlerinin ise çoğu ülkenin Matematik Öğretim Programında yer aldığı görülmüştür. Ayrıca SMÖP ve AMÖP’ün en fazla, TMÖP ve ŞMÖP’ün ise en az strateji içerdiği tespit edilmiştir.

**Tablo 7.**

*Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesinin Yöntem/Yaklaşım Bileşeni*

<b>Yöntem/Yaklaşım</b>	<b>TMÖP</b>	<b>ABDMÖP</b>	<b>SMÖP</b>	<b>İMÖP</b>	<b>ŞMÖP</b>	<b>AMÖP</b>
İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi	+	+	+	+	+	+
Doğrudan öğretim	-	-	+	-	+	-
Rehberli sorgulama yoluyla öğretim	-	-	+	-	+	+
Aktivite tabanlı öğretim	-	-	+	+	+	+
Yansıtıcı öğretim	-	-	+	-	+	-
Harmonik yaklaşım	+	-	+	-	-	-
Bireyselleştirilmiş yaklaşım	+	+	+	-	-	+
Problem çözme yaklaşımı	+	+	+	+	+	+
Proje tabanlı yaklaşım	+	+	+	+	+	+
Yapılandırmacı	-	-	-	+	+	+

Öğrenme-Öğretme süreci ögesinin yöntem/yaklaşım aşaması incelendiğinde “iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi, problem çözme yaklaşımı ve proje tabanlı yaklaşım” bileşenlerinin tüm ülkelerin; “aktivite tabanlı öğretim ve bireyselleştirilmiş yaklaşım” bileşenlerinin ise çoğu ülkenin Matematik Öğretim Programında yer aldığı gözlenmiştir. Ülkelerin matematik öğretim programlarında yer alan yöntem/yaklaşım çeşitleri incelendiğinde, en fazla yöntemin/yaklaşımın SMÖP’de, en az yöntemin/yaklaşımın ise ABDMÖP’de yer aldığı görülmüştür.

**Tablo 8.***Öğrenme-Öğretme Süreci Öğesinin Araç/Gereç-Materyal Bileşeni*

Araç/Gereç-Materyal	TMÖP	ABDMÖP	SMÖP	İMÖP	ŞMÖP	AMÖP
Onluk taban blokları	+	+	+	+	-	-
İzometrik kâğıt	+	-	-	-	+	-
Metre çubukları	-	+	-	-	-	-
Gazete	-	-	+	+	+	-
Tangram	-	-	-	+	+	-
Süsleme takımı	-	-	-	-	+	+
Geometri şeritleri	-	-	+	+	-	-
Geometri çubukları	+	-	-	-	-	-
Onluk kart	-	-	+	-	-	-
Ev yapımı ölçüm aletleri	-	-	-	-	+	+
Simetri aynası	+	-	-	+	-	+
Noktalı kâğıt	+	-	-	-	+	-
Kareli kâğıt	+	-	-	-	+	-
Milimetrik kağıt	-	-	-	+	-	-
Birim küpler	+	+	+	+	+	+
Yüzlük tablo	-	+	+	+	-	-
Sayı kartları	+	-	+	+	-	-
Analog ve dijital saat	+	+	+	+	+	+
Cetveller	+	+	+	+	+	+
Açıölçer	+	+	+	+	+	+
Geometri tahtası	+	-	-	+	-	+
Şerit metre	+	+	+	+	+	+
Diziler(ızgaralar)	-	+	+	+	+	+
Cebir karoları	-	-	+	-	-	-
Hacimler takımındaki dik geometrik cisimlerin açınımları	+	-	-	-	+	+
Teknoloji	+	+	+	+	+	+
Kesir takımı	+	-	-	-	-	-
Kağıt bardak	-	+	-	+	-	-
Boncuk	-	-	-	-	+	-
Geometrik cisimler seti	+	+	+	+	+	+
Çalışma Kağıtları	-	-	-	-	+	-
Ölçüm bantları	-	-	-	-	+	-
Videolar, grafik, görüntüler, şablonlar	-	-	+	+	+	+
Kavram haritaları	-	-	+	-	-	-
Örüntü blokları	+	-	-	-	-	-
Hesap makinesi	-	-	+	+	+	+
Para seti	+	+	+	+	+	+
Pipet	-	-	-	+	-	-
Harita	-	-	-	+	+	+
Pusula	-	-	-	-	+	+
Bulmacalar	-	-	-	-	-	+

Öğrenme-Öğretme süreci öğesinin araç/gereç-materyal aşaması incelendiğinde “birim küpler, geometrik cisimler seti, analog ve dijital saat, cetveller, açıölçer, şerit metre, teknoloji ve para seti” bileşenlerinin tüm

ülkelerin; “onluk taban blokları, diziler(ızgaralar), videolar, grafik, görüntüler, şablonlar ve hesap makinesi” bileşenlerinin ise çoğu ülkenin Matematik Öğretim Programında yer aldığı tespit edilmiştir. Ülkelerin matematik öğretim programlarında yer alan araç/gereç-materyal çeşitleri incelendiğinde, en fazla araç/gerecin-materyalin ŞMÖP’de, en az araç/gerecin-materyalin ise ABDMÖP’de yer aldığı görülürken TMÖP, SMÖP ve AMÖP’de eşit sayıda araç/gerecin-materyalin bulunduğu saptanmıştır. Ek olarak, AMÖP’de konuların işleniş kısmında materyaller hazır şekilde verilmemekte ve öğrencilerin kendilerinin tasarlanması istenmektedir. Ayrıca, verilen materyallerin konu bazlı seçimi öğrenciye bırakılmaktadır.

### 3.5. Değerlendirme Bileşeni Kapsamında Ülkelerin Karşılaştırılması

İncelenen ülkelerin Matematik Öğretim Programlarındaki değerlendirme ögesine ait bulgular Tablo 9’da verilmiştir (“+” ülkenin matematik öğretim programında ilgili değerlendirme bileşeninin olduğu, “-” ise ilgili bileşenin olmadığı anlamına gelmektedir).

**Tablo 9.**

*Ülkelerin Matematik Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlendirme Bileşenleri*

<b>Ölçme ve Değerlendirme</b>	<b>TMÖP</b>	<b>ABDMÖP</b>	<b>SMÖP</b>	<b>İMÖP</b>	<b>ŞMÖP</b>	<b>AMÖP</b>
Öğrencileri yazılı olarak sınama	-	-	+	+	+	+
Öğrenci ürün dosyaları (portföyler)	-	-	+	+	-	+
Hikaye yazma	-	-	+	+	-	-
Proje	-	-	-	+	-	+
Gözlem	-	-	-	+	-	+
Akran değerlendirme	-	-	-	-	-	+
Matematik günlükleri	-	-	-	-	-	+
Matematik Ödevleri	-	-	+	-	+	+
Matematik Alıştırmaları	-	-	-	+	-	+
Kısa sınavlar	-	-	+	+	+	+
Açık uçlu sorular	-	-	+	-	-	-
Sunum	-	-	+	+	-	+
Performans görevleri	-	-	+	+	+	+
Görüşme	-	-	+	-	-	+
Yazma ödevi	-	-	-	-	+	+
Tanı testi	-	-	-	+	-	-
Standartlaştırılmış testler	-	-	-	+	+	+
Danışma oturumları	-	-	-	-	-	+
Süreç izleme	-	-	-	-	-	+
Tartışma	-	-	-	-	-	+
Öz değerlendirme	-	-	+	-	-	+

Ülkelerin matematik öğretim programlarında yer alan değerlendirme bileşenleri incelendiğinde, TMÖP ve ABDMÖP’de Ölçme ve Değerlendirmenin hangi bağlamda nasıl yapılmasını gerektiğini içeren bilgi bulunmamakta olup değerlendirme yapılırken hangi tekniklerin, yöntemlerin, materyallerin vb. kullanılacağına değinilmemiştir. Bunun yerine TMÖP’de Ölçme ve Değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı ilkelerin açıklandığı görülürken, ABDMÖP’de bu süreç NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) ve farklı kurumların/kuruluşların programın felsefi ve kuramsal temelleri doğrultusunda yaptıkları çalışmalar ile açıklanmaktadır.

Değerlendirme ögesi olarak öğretim programlarında yer alan “öğrencileri yazılı olarak sınavın, kısa sınavların ve performans görevlerinin” çoğu ülkenin Matematik Öğretim Programında yer aldığı tespit edilmiştir. Ülkelerin matematik öğretim programlarında yer alan değerlendirme ögesi çeşitleri incelendiğinde, en fazla değerlendirme ögesinin AMÖP’de olduğu görülmüş ve “tartışma, akran değerlendirme, matematik günlükleri, matematik alıştırmaları, danışma oturumları ve süreç izleme” ögeleri açısından AMÖP’ün, “açık uçlu sorular” ögesi açısından SMÖP’ün, “tanı testi” ögesi açısından ise İMÖP’ün diğer ülkelerden farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca “gözlem” ögesi kapsamında İMÖP’de öğretmenlerin gözlemlerine, “görüşme” ögesi kapsamında SMÖP’de veli görüşmelerine ve “matematik günlükleri” ögesi kapsamında ise AMÖP’de öğrenci ve öğretmen günlüklerine vurgu yapıldığı görülmüştür.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye, Singapur, ABD, İrlanda, Şangay ve Almanya’da uygulanan Matematik Öğretim Programlarının (1-8. Sınıflar) hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri yönünde karşılaştırılmasının yapıldığı bu çalışmada TMÖP, SMÖP, ABDMÖP, İMÖP, ŞMÖP ve AMÖP’ün benzerlikleri ve farklılıkları belirlenmiştir. Bu kapsamda ilk farklılığın zorunlu eğitim açısından olduğu ve Türkiye ve Singapur’da zorunlu eğitimin 12 yıl, İrlanda’da 10 yıl, ABD ve Şangay’da 9 yıl ve Almanya’da eyaletlere göre 9-10 yıl arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca ülkelerin ilkökul ve ortaokul kademelerinin toplam süreleri dikkate alındığında Türkiye’nin bu süreci 8 yılda ve en az sürede verdiği, diğer ülkelerin ise bu süreci 9-14 yıl arasında sürdürdüğü görülmüştür. Türkiye dışındaki ülkelerin bu süreci yavaş yavaş ve zamana yayarak gerçekleştirmeleri sonucunda, matematik dersine ilişkin konuların içselleştirilerek öğretildiği ve bu sayede uluslararası sınavlarda bu ülkelerin daha başarılı olduğu düşünülebilir.

Ülkelerin matematik öğretim programları hedef ögesi kapsamında değerlendirildiğinde, problem çözme sürecinin ilk aşaması olan matematiksel kavramları anlama/problemleri anlama (Schoenfeld, 1992) aşamasının tüm programlarda ortak olduğu görülmüştür. Ayrıca matematik eğitiminin yapı taşlarından olan problem çözme sürecinin (NCTM, 2000) tüm programlarda ortak olduğu ve bu süreçte geliştirilen stratejiler ile öğrencilerin matematiksel kavramları hem günlük hayatla hem de diğer alanlarla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu ilişkilendirme sürecinde ise öğrencilerin farklı model veya temsil kullandıkları, tahmin ve zihinden işlem yaptıkları ve matematiksel düşüncelerini açıklamalarına olanak sağlayan bir ortamın oluşturulduğu görülmüştür. Türkiye’nin zamanla uluslararası sınavlarda matematik başarısının artmasının ve diğer ülkelerin başarılarının ortalamasının üzerinde olmasının (Mullis vd., 2020) sebeplerinden birisinin de programlarda ifade edilen ortak hedeflerin olabileceği düşünülmektedir. Literatürde bu düşünce Doruk ve Umay (2011), Gündoğdu vd. (2012) ve İnce vd.’nin (2018) yapmış olduğu çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca matematik ve sanat arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda Türkiye ve İrlanda’nın bu ilişkiyi programlarına taşıdığı görülmektedir. Hickman ve Huckstep (2003) çalışmalarında, problem çözme sürecinde bireylerin yaratıcılıklarının artırılmasının matematik ile sanat alanının ilişkilendirilerek olabileceğini ifade etmektedirler. Matematik başarısını etkileyen ve bir diğer önemli faktör olan olumlu tutum geliştirmenin TMÖP, SMÖP, İMÖP, ŞMÖP ve AMÖP’de yer aldığı görülmekte olup bu durum TMÖP, SMÖP, ŞMÖP ve AMÖP’de matematiğe değer verme; SMÖP ve ŞMÖP’de ek olarak matematiğin etkisini ve güzelliğini taktir edebilme olarak ifade edildiği görülmüştür. Ülkelerin matematik başarıları ve tutumları dikkate alındığında matematik başarısı ile matematiğe ilişkin tutumun birbirinden ayrı düşünülemez olduğu ortaya çıkmaktadır (Hayduk, 1987). Bu açıklamanın literatürde Ma (1999) ve Yücel ve Koç (2011) tarafından yapılan çalışmalar ile desteklendiği ve bu nedenle matematik başarısının, olumlu tutum sayesinde artacağı söylenebilir.

Hedefler doğrultusunda programlarda yer alan beceriler incelendiğinde matematik başarısı olumlu yönde etkileyen problem çözme ve akıl yürütme (Gündoğdu vd., 2012), tahmin (Özsoy, 2005) ve iletişim (Özerbaş & Bulut, 2007) becerilerinin tüm programlarda ortak olduğu görülmüştür. Öğrenme sürecinde bireylerin edindikleri bilgileri aktif olarak kullanmalarına olanak sağlayan araştırma-sorgulama becerisinin (Jessen, 2017) TMÖP, SMÖP, ŞMÖP ve AMÖP’de yer aldığı, bu süreçte takım çalışması vurgusunun SMÖP ve AMÖP’de yapıldığı ancak sadece SMÖP’de liderlik becerisi önemini dikkate alındığı tespit edilmiştir. Birbirini tamamlar nitelikte olan bu üç beceri içerisinde liderliğin önemini Joannon Bellows (1999)



çalışmasında, öğrenci kaygı düzeylerinin öğretmenlerin sahip oldukları liderlik becerileri ile ilişkili olduğunu ve çalışma sonucunda liderlik özelliğinden yoksun öğretmenlerin yer aldığı sınıf ortamlarında matematiğe yönelik kaygı düzeyinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu açıdan uluslararası sınavlarda Singapur’un matematik başarısına ek olarak öğretmen yetiştirme sürecine de odaklandığı, bu sayede akademik başarıda devamlılığın sağlandığı düşünülmektedir. Matematiksel düşünmenin sadece bilişsel becerilerden kaynaklanmadığı, matematiğe ilişkin duyuşsal beceriler ile de iç içe geçtiği bilinmekte (Hannula, 2005) olup bu düşüncenin sadece Türkiye’de öne çıktığı görülmektedir. Matematikte bireyleri karakterize eden (Seah, 2001) ve müfredat, öğrenme ve öğretme üzerine inşa edilen matematik eğitimi sürecinde öğretmenlerin sırasıyla ders planı, uygulama ve değerlendirme aşamalarında aldıkları kararları etkileyen (Bishop, 2000) değerlerin TMÖP, ŞMÖP ve AMÖP’de vurgulandığı saptanmıştır. Bu sayede TMÖP ve AMÖP’de sadece matematiğe karşı değil hem sosyal hem de vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin geliştirilerek kültürel farkındalıkların öneminin vurgulandığı; ŞMÖP’de ise çevre bilincinin oluşturulmaya çalışıldığı düşünülmektedir.

Ülkelerin matematik öğretim programları içerik ögesi kapsamında değerlendirildiğinde benzer öğrenme alanlarına sahip oldukları ancak öğrenme alanlarının verilmiş biçimlerinde farklılıkların olduğu görülmüştür. Örneğin sayılar öğrenme alanı TMÖP, SMÖP ve İMÖP’de tek aşamada, ŞMÖP ve AMÖP’de iki aşamada ve ABDMÖP’de ise üç aşamada; cebir öğrenme alanı ise TMÖP, SMÖP ve AMÖP’de tek aşamada ve ABDMÖP, İMÖP ve ŞMÖP’de iki aşamada; geometri ve ölçme öğrenme alanı ABDMÖP, SMÖP ve ŞMÖP’de tek aşamada, TMÖP ve AMÖP’de iki aşamada ve İMÖP’de ölçme öğrenme alanının tek, geometri öğrenme alanının ise iki aşamada; veri işleme ve olasılık öğrenme alanının ise TMÖP, ABDMÖP, SMÖP ve AMÖP’de tek aşamada verildiği görülürken İMÖP ve ŞMÖP’de veri işleme öğrenme alanının iki, olasılık öğrenme alanının ise tek aşamada verildiği gözlenmiştir. Ayrıca TMÖP, SMÖP ve ŞMÖP’de ortaöğretim seviyesinde verilmekte olan fonksiyon öğrenme alanının ABDMÖP, İMÖP ve AMÖP’de ortaokul seviyesinde; TMÖP, ABDMÖP, SMÖP, ŞMÖP ve AMÖP’de ortaöğretim seviyesinde verilmekte olan trigonometri öğrenme alanının ise sadece İMÖP’ün ortaokul seviyesinde yer aldığı saptanmıştır. İMÖP ve AMÖP’ de bu durum çocuğun uygun gelişim ve yetenek düzeyine uygun matematiksel kavramlar ve süreçler hakkında bir anlayış kazanmasını sağlamak olarak açıklansa da Karataş ve Güven (2004) ile Altıkardeş ve Yiğit Koyunkaya’nın (2022) çalışma sonuçları ile çelişmektedir. Ayrıca SMÖP ve ŞMÖP’ün PISA ve TIMSS sınavlarında başarılı olmalarını sağlayan etkenler arasında, öğrenme alanlarındaki çeşitliliğin azlığının olabileceği düşünülmektedir. Bu düşünce, programlarda konu sayısının fazla olmasının öğretimdeki derinliği ve etkililiği olumsuz etkilemesiyle örtüşmektedir (Hook vd., 2007; Schmidt vd., 2002; Schoen vd., 2011).

Ülkelerin matematik öğretim programları öğrenme-öğretme süreci ögesi kapsamında incelendiğinde kullanılan stratejiler açısından öğretim programlarının benzerlik gösterdiği görülmekte olup tüm ülkelerin matematiksel kavramların öğretilmesi sürecinde etkili olan çoklu temsillere (Delice & Sevimli, 2016, s. 520) ve akıl yürütmeye (NCTM, 2020), problem çözme sürecinde kullanılan sistematik bir liste oluşturma ve tahmin ve kontrol etme stratejilerine (Altun & Arslan, 2006) öğretim programlarında yer verdikleri tespit edilmiştir. Ancak TMÖP, ABDMÖP ve ŞMÖP’den farklı olarak Singapur, İrlanda ve Almanya’nın problem çözmeye öğretim programlarında daha fazla önem verdikleri ve bu doğrultuda bir problem karşısında öğrencilere deneme-yanılma fırsatı vererek hata yapmalarına izin verdikleri, problemi daha iyi anlayabilmek amacıyla problemi farklı şekilde açıkladıkları ve gerektiğinde öğrencilerin geriye doğru çalışmalarına olanak sağladıkları görülmüştür. Bu durumun, öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen kaygıyı azalttığı (Alkan, 2011) ve özgüven sorunu yaşayan öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağladığı düşünülebilir.

Öğretim programları kapsamında kullanılan yaklaşımlar incelendiğinde tüm ülkelerin işbirliğini vurguladığı, problem çözmeye önem verdiği ve proje odaklı bir yaklaşımı takip ettikleri görülmüştür. Ancak son üç PISA sınavında Türkiye, ABD, İrlanda ve Almanya’ya kıyasla matematik başarılarının daha yüksek olduğu (OECD, 2019) Singapur ve Şangay’ın hem doğrudan öğretim hem de öğretmenlerin rehber

konumda olduğu rehberli sorgulama yoluyla öğretim yaklaşımını bir arada öğretim programlarında kullandıkları tespit edilmiştir. Bu kullanım ile öğretim programlarının, öğretmenlerin yaratıcılıklarını sınırlandırmayarak mesleki deneyimlerini ders sürecine aktarmalarına imkan tanıdığı söylenebilir. Bu ifadenin, Çelenk (2002) ve Tura ve Akbaşlı (2021)'nin çalışmalarında ifade ettikleri “programlardaki sınırlamalar öğretmenleri olumsuz etkiler” düşüncesiyle örtüştüğü söylenebilir.

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan materyaller incelendiğinde ise her ülkede konuya özgü bir kullanımın olduğu görülmektedir. Ancak TMÖP ve ABDMÖP'e kıyasla SMÖP, İMÖP ve ŞMÖP'de gazetenin; İMÖP, ŞMÖP ve AMÖP'de haritaların; ŞMÖP ve AMÖP'de pusulanın; SMÖP'de kavram haritalarının ve AMÖP'de bulmacaların konuların öğretiminde kullanıldığı görülmüştür. Günlük olaylarla bilgilerin pekiştirilmesine imkan tanıyan gazetelerin (Deveci, 2005), öğrenme-öğretme sürecinde kullanımları ile öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği, olaylar karşısında öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağladığı ve bu doğrultuda problem çözme becerilerinin geliştirilmesine fırsat verdiği (Street, 2002); harita ve kavram haritaların göze hitap etmesi sonucu, birçok kelimenin kullanımıyla ifade edilecek bilgilerin tek bir resim ile açıklandığı ve bu sayede öğrencilerin disiplinlerarası bir etkileşime girmelerini sağladığı (Pala & Başbüyük, 2019); bulmacaların kullanımı ile de öğrencilerin matematiksel kavramları eğlenceli ve kalıcı bir şekilde öğrendiği (Dündar, 2011) bilinmektedir.

Ülkelerin matematik öğretim programları değerlendirme ögesi kapsamında incelendiğinde ise Singapur'da seçilen ölçme ve değerlendirme öğelerinin amaca yönelik olmasına vurgu yapıldığı ve öğretmenlere ek ölçme ve değerlendirme öğeleri keşfederek, değerlendirme sürecinde kullanılmaları tavsiye edilmektedir. İrlanda'da hesaplama yeterliliği esas olmakla birlikte değerlendirme, çocuğun matematiksel kavram ve becerileri anlamasının ve bu anlayışı sözelleştirebilme yeteneğinin incelenmesini kapsamaktadır. Bu amaçla değerlendirme araçlarının, çocuğun matematiksel dil ve sembol kullanımını da göz önünde bulundurmasına dikkat çekerek öğretmenlerin matematiği değerlendirmede çeşitli araçlar kullanmaları önerilmektedir. Şangay'da okullara kendi okul temelli değerlendirmelerini yapma fırsatı verilir. Bu değerlendirmenin amacı, öğrencilerin sınıf içi öğrenmelerini pasif olarak kabul etmelerinden ziyade onları sorgulamaya, yansıtmaya ve öğrendiklerini gerçek dünyaya uygulamaya yönlendiren, aynı zamanda sadece bilgilerinin ve becerilerinin değil bunları edinmede kullandıkları süreç ve yöntemlerin de değerlendirilmesine fırsat tanımaktır (Tan, 2012). Singapur, Şangay ve İrlanda'da hem okullara hem de öğretmenlere değerlendirme sürecinde sınırlama getirmemesi Türkiye ve Kanada ortaöğretim matematik öğretim programının karşılaştırıldığı Diker Coşkun ve Öztürk (2022)'ün çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Almanya'da ise değerlendirme daha çok süreç odaklı olup öğretmen rehber konumundadır. Bu süreçte öğrenciye hata yapma fırsatı verilerek, bu hatanın nedeninin tespit edilmesi de bir değerlendirme yolu olarak sunulmaktadır. Bu süreç içerisinde öğrencinin de fikri alınarak ortaklaşa kararlaştırılan kriterler, öz değerlendirmenin ve diğer öğrenciler ve öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmenin temelini oluşturmakta olup ortaklaşa karar sonucunda öğrencilerin özgüvenlerinin artacağı, bir birey olarak kendilerini toplumun bir parçası olarak göreceği ve sorumluluk bilincinin oluşturulmasıyla öğretmenlere yardımcı olabilecekleri düşünülmektedir.

Sonuç olarak, çalışmada altı öğretim programı eğitim programı öğeleri kapsamında karşılaştırılmış ve öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılara;

- Karşılaştırılan ülkeler kapsamında matematik başarı en düşük olan Türkiye'nin, zayıf yönlerinin ne açıdan geliştirilebilir olduğu üzerine çalışmaların yapılması,
- Yapılan karşılaştırmalar öğretim programları ile sınırlı olmakta olup gelecekte bu karşılaştırmaların matematik ders kitaplarını da kapsamaları sonucu benzerlik ve farklılıkların ne şekilde değiştiğini gösteren çalışmaların yapılması,
- Bu çalışmada, içerik ögesi kapsamında öğretim programlarının öğrenme alanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda ciddi farklar ortaya çıksa da bu farklılıkların kazanımlar çerçevesinde nasıl şekillendiğini ortaya koyan çalışmaların yapılması,
- Öğrenci başarısında önemli bir etken olan öğretim programlarının yanında, uluslararası sınavlarda başarılı olan ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarının incelendiği çalışmaların yapılması ve
- Karşılaştırılan ülkelerin öğretim programlarının güncellenmesi durumunda, benzer çalışmaların yapılarak ne tür değişikliklerin olduğunu tespit eden çalışmaların yapılması önerilmektedir.

## Kaynakça/Reference

- Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: Kaygı ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 89-107.
- Almanya (2022). *Almanya’da Okul Sistemi: İlkokuldan Üniversiteye Alman Okulları*. Erişim adresi: <https://www.avrupayolunda.com/almanyada-okul-sistemi/>
- Altıkardeş, E., & Yiğit Koyunkaya, M. (2022). Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin geometrik alışkanlıklarının incelenmesi: Trigonometri örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 9(2), 514-540. <https://doi.org/10.21666/muefd.1032938>
- Altun, M., & Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-21.
- Anderson, J. O., Lin, H. S., Treagust, D. F., Ross, S. P., & Yore, L. D. (2007). Using large-scale assessment datasets for research in science and mathematics education: Programme for International Student Assessment (PISA). *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(4), 591-614. <https://doi.org/10.1007/s10763-007-9090-y>
- Baki, A., & Bektaş Baki, B. (2016). Türkiye ve Almanya’nın ortaokul Matematik Öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 229-239. <https://doi.org/10.16949/turcomat.30594>
- Bal İncebacak, B. (2022). Türkiye ve Singapur İlkokul Matematik Öğretim Programlarının Matematik İçeriklerinin Karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1403-1425. <https://doi.org/10.24315/tred.984222>
- Bishop, A. J. (2000). Critical challenges in researching cultural issues in mathematics learning. *Journal of Intercultural Studies*, 23(2), 119-131. <https://doi.org/10.1080/07256860220151041>
- Bozkurt, A., Şapul, Y., & Dizman, T. H. Ş. (2020). Türkiye ve Singapur okul öncesi eğitim programlarının matematik içeriklerinin karşılaştırılması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 444-468. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043235>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi .
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47.
- Çiçek, Y., Kuzu, O., & Çalışkan, N. (2021). Türkiye ve Almanya matematik dersi öğretim programlarının geometri öğrenme alanı bağlamında karşılaştırılması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 225-260. [https://doi.org/10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\\_v13i1008](https://doi.org/10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud_v13i1008)
- Çoban, A., & Aşçı, M. (2022). Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Türkiye İlköğretim Matematik Programlarının İçeriklerinin Karşılaştırılması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 1-15. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.489571>
- Delice, A., & Sevimli, E. (2016). Matematik Eğitiminde Çoklu Temsiller. İçinde E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik Eğitiminde Teoriler* (ss.519-537). Ankara: Pegem Akademi.

- Demir, M. (2015). *Türkiye ve ABD’de ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Adıyaman ve Pittsburgh örneği)* (Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Yüksek Öğretim Kurulu tez merkezi veri tabanından erişildi (426410).
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. 19. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deveci, H. (2005). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımı. *TOJET*, 4(3), 159-166.
- Diker Coşkun, Y., & Öztürk, E. (2022). Türkiye ve Ontario Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 6(2), 188-202. <https://doi.org/10.34056/aujef.1014046>
- Doruk, B. K., & Umay A. (2011). Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 124-135.
- Dündar, H. (2011). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. İçinde B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 309-342). Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD). (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Erdoğan, F., Hamurcu, H., & Yeşiloğlu, A. (2017). Türkiye, Singapur TIMSS 2011 sonuçlarının matematik programı açısından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi (CIJE)*, 5(1), 31-43. <https://doi.org/10.30703/cije.321423>
- Gündoğdu, K., Albayrak, M., Ozan, C., & Çelik, N. (2012). Müfettişlerin İlköğretim Matematik Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 21-37.
- Güzel, İ., Karataş, İ., & Çetinkaya, B. (2010). Ortaöğretim Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye, Almanya ve Kanada. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(3), 309-325.
- Hannula M. (2005). *Affect in mathematical thinking and learning. The future of mathematics education and mathematics learning*. Strobl, Austria: BIFEB.
- Hayduk, L.A. (1987). *Structural Equation Modeling with LISREL, Essentials and Advances*. Baltimore: The John Hopkins University Press
- Hickman, R., & Huckstep, P. (2003). Art and mathematics in education. *Journal of Aesthetic Education* 37(1), 1-12. <https://doi.org/10.1353/jae.2003.0001>
- Hook, W., Bishop, W., & Hook, J. (2007). A Quality Math Curriculum in Support Of Effective Teaching for Elementary Schools. *Educational Studies in Mathematics*, 65(2), 125-148. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9050-4>
- İlhan Beyaztaş, D., Kaptı, S. B., & Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim/İlköğretim Programlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 319-344. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001308](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001308)
- İnce, M., Bilgin, O., & Tombak, Z. (2018). *Türkiye ve Şangay (Çin) Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. III. Ines International Education and Social Science Congress, 28 April-01 May 2018, Alanya Antalya. <https://books.incescongress.com/dl/ESS-2018-Abstracts-book.pdf>
- İnce, M., Bilgin, O., Sarıcı, H., & Yıldırım, M. (2018). *Türkiye ve New York (ABD) İlköğretim Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. IVSS 2018 - 2nd International Vocational Science Symposium, (26 - 29 Nisan 2018). <https://hdl.handle.net/11511/75850>



- Jessen, B. (2017). What is Inquiry Based Mathematics Teaching? In C. Winslow (Ed.), *Meria Practical Guide to Inquiry Based Mathematics Teaching* (pp. 4–16). Project MERIA.
- Joannon Bellows, F. (1999). *The relationship between high school mathematics teachers’ leadership behavior and students’ mathematics anxiety*. Eric Document Reproduction Service No. ED 431628.
- Karataş, İ., & Güven, B. (2004) Fonksiyon Kavramının Farklı Öğrenim Düzeyinde Olan Öğrencilerdeki Gelişimi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 64-73.
- Krajcik, J. (2011). Learning Progressions Provide Road Maps for The Development and Validity of Assessments and Curriculum Materials. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspective*, 9(2-3), 155-158. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.603617>
- Kul, Ü., & Aksu, Z. (2016). Türkiye, Singapur, Güney Kore Matematik Öğretim Programlarının Pedagojik Alan Bilgisi Bileşenleri Bağlamında Karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 900-921. <https://doi.org/10.17556/jef.35203>
- Lauterbach, U., & Mitter, W. (1998). *Theory and methodology of international comparisons vocational education and training the European research field background report* (c. II). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. ISBN 92-828-3614-2.
- Ma, X. (1999). A Meta-Analysis of the Relationship between Anxiety toward Mathematics and Achievement in Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(5), 520-540. <https://doi.org/10.2307/749772>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları (Orijinal yayın tarihi, 2009).
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı
- MOE (2021). *Secondary School Education Guiding Your Child In The Next Phase Of Learning*. Erişim Adresi: <https://www.moe.gov.sg/secondary/courses>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- NCEE. (2021). *Shanghai-China Overview*. Erişim adresi: <https://ncee.org/country/shanghai-china/>
- NCES. (2023). *PISA Results*. Erişim adresi: <https://nces.ed.gov/surveys/international/>
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Va: National Council of Teachers of Mathematics Pub.
- Neff, K., A. Lauwerys, J. A., & Varış, F. (1979). *Mukayeseli eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Özerbaş, M. A., & Bulut, M. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 123-135.
- Özerbaş, M. A., & Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80. <https://doi.org/10.33206/mjss.991068>
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.

- Özyurt, M., & Kuşdemir Kayıran, B. (2021). Ortaokul Matematik Öğretim Programları Tarihsel Bir İnceleme. M. F. Özmantar, H. Akkoç, B. Kuşdemir Kayıran ve M. Özyurt (Ed.), *Program Geliştirme Süreci Bağlamında Ortaokul Matematik Öğretim Programlarının Temel Bileşenleri* (s. 1-27) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Pala, Ş. M., & Başıbüyük, A. (2019). Matematik becerisinin sosyal bilgiler derslerindeki harita grafik ve tablo okuma becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 41-56.
- Savaş, E., Taş, S., & Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Schmidt, W. H., Houang, R., & Cogan, L. (2002). A Coherent Curriculum: The Case of Mathematics. *American Educator*, 26, 1-18.
- Schoen, R., Erbilgin, E., & Hacıömeroğlu, S. E. (2011). Analyzing the Next Generation Sunshine State Standards for mathematics: Is the State Curriculum still a mile wide and an inch deep? *Dimensions in Mathematics*, 31(1), 30-39.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, and Sense-Making in Mathematics. İçinde D. A. Grouws (Ed.). *Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning* (ss.334-370). New York: MacMillan
- Seah, W. T. (2001). *Exploring issues of control over values teaching in the mathematics classroom*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Fremantle, Australia.
- Street, C. (2002). Teaching with the newspaper. *Social Studies*, 93(3), 131-134. <https://doi.org/10.1080/00377990209599897>
- Şekerci, R., Gök, R., & Özçetin, S. (2019). Türk eğitim sistemi ile diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Journal of Global Sport and Education Research*, 2(1), 10-23.
- Tan, C. (2012). *Learning from Shanghai: Lessons on achieving educational success* (Vol. 21). Springer Science & Business Media.
- TIMMS (2019a). *TIMSS 2019 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Erişim adresi: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/encyclopedia/turkey.html>
- TIMMS (2019b). *TIMSS 2019 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Erişim adresi: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/encyclopedia/united-states.html>
- TIMMS (2019c). *TIMSS 2019 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Erişim adresi: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/encyclopedia/singapore.html>
- TIMMS (2019d). *TIMSS 2019 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Erişim adresi: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/encyclopedia/ireland.html>
- TIMMS (2019e). *TIMSS 2019 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Erişim adresi: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/encyclopedia/germany.html>
- Tura, B., & Akbaşlı, S. (2021). Öğretmen yenilikçiliğini etkileyen faktörler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 15-28.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim "Dünya ülkelerinden örneklerle"*. Adana: Baki Kitabevi.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum development. 7<sup>th</sup> Edition. A guide to practice*. Ohio Pearson Education.
- Yenen, E. T., Kartal, Ş., & Bulut, A. (2018). Türkiye ve Şangay eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 9(22), 1-24. <https://doi.org/10.17823/gusb.2526>



- Yıldırım, C., & Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları: “On yıl sonra”. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45. <https://doi.org/10.30803/adusobed.323374>
- Yücel, Z., & Koç, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumlarının Başarı Düzeylerini Yordama Gücü ile Cinsiyet Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Education and instructional activities progress within the framework of course schedules, teaching programs, and educational programs, aiming to enhance student competencies and qualifications, which are among the fundamental goals of education. They should be relevant to the requirements of the present day (Özyurt & Kuşdemir Kayıran, 2021, p. 1). However, considering the requirements of the era, it cannot be deemed appropriate to use the same programs that serve as the building blocks of students' learning processes (Krajcik, 2011) without any changes over the years. Therefore, it holds significant importance for both students and society that these programs should be developed taking into account the changing conditions. Hence, this study aims to compare Mathematics Curricula (grades 1-8) of Turkey, Singapore, the United States (North Carolina), Ireland, China (Shanghai), and Germany in terms of objectives, content, teaching-learning processes, and assessment elements. Through this comparison of similarities and differences, the interpretation of the teaching programs will be presented.

### 2. METHOD

In this study, a comparative educational research using the horizontal approach technique (Neff et al., 1979; Türkoğlu, 1998, pp. 1-10) was conducted to analyze and compare the Mathematics Curricula of Turkey, Singapore, the United States, Ireland, Shanghai, and Germany. Through these analyses, the study provides recommendations on how and in what direction the teaching programs should be renewed, considering the identified similarities and differences. In the study, the Mathematics Curricula of primary and middle schools implemented during the 2021-2022 academic year in Turkey, Singapore, the United States, Ireland, Shanghai, and Germany were employed as the data collection tool. The data set of the research consists of the target, content, teaching-learning process, and assessment sections of the teaching programs, which were obtained from the official websites of the Ministries of Education of the countries. The document analysis method was utilized during the process of analyzing the data set. During these processes, the technique of triangulation of analysts, as described by Merriam (2009/2018, p. 206), was used to ensure internal validity. This involved each researcher independently conducting the data analysis process and then comparing their findings with one another. To ensure external validity, the teaching programs were translated into the Turkish language, and the translated programs were examined in terms of educational program elements. Detailed notes were taken based on these examinations, and the data was organized in form of tables. Additionally, these tabulated data were thoroughly documented and compared with the existing literature to ensure external validity. To ensure the reliability of the study, it is crucial to determine the roles of the researchers and calculate inter-coder reliability (Creswell, 2013, pp. 250-253). In this context, the researchers are responsible for translating the countries' mathematics teaching programs into Turkish, analyzing the translated programs in line with the study's objectives, interpreting the analysis results in detail, and discussing the findings with the relevant literature. Inter-coder reliability was calculated using the formula developed by Miles and Huberman (1994, p. 64) and yielded a value of 92%, indicating a high level of agreement between the coders in the analysis process.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The initial difference among the Mathematics Curricula of Turkey, Singapore, the United States, Ireland, Shanghai, and Germany appears to be in terms of the scope and duration of compulsory education. In this regard, it has been observed that Turkey provides this education within 8 years, or the minimum required time, while other countries extend this period between 9 and 14 years. As a result of other countries gradually implementing and spreading out this process over time, it is possible to consider that the topics related to mathematics are internalized and taught more effectively, leading to better performance in international exams for those countries. When evaluated under the target element of mathematics education programs, it is observed that the first stage of the problem-solving process, which is understanding mathematical concepts/understanding problems (Schoenfeld, 1992), is common to all

programs. Additionally, the problem-solving process, which is one of the building blocks of mathematics education (NCTM, 2000), is common to all programs, and it is seen that through this process, students develop strategies to relate mathematical concepts to both daily life and other fields. During these processes of making connections, it has been found that students use different models or representations, make predictions, perform mental calculations, and create an environment that allows them to explain their mathematical ideas. When examining the skills included in the programs in line with the objectives, problem-solving and reasoning, prediction and communication skills, which positively affect mathematical achievement, are found to be common in all programs. When evaluated under the content element of mathematics education programs, it has been observed that they have similar learning domains but differences in the presentation of these domains. Additionally, the function learning domain, which is taught at the secondary education level in the Mathematics Curricula of Turkey, Singapore, and Shanghai, is taught at the middle school level in the Mathematics Curricula of the United States, Ireland, and Germany. Similarly, the trigonometry learning domain, which is taught at the secondary education level in the Mathematics Curricula of Turkey, the United States, Singapore, Shanghai, and Germany, is only included at the middle school level in the Mathematics Curriculum of Ireland. The fact that the Mathematics Curriculums of Ireland and Germany aim to provide children with an understanding of mathematical concepts and processes appropriate for their developmental and ability levels may be stated as such, but it contradicts the research findings of Karataş and Güven (2004) and Altıkardeş and Yiğit Koyunkaya (2022). Furthermore, it is believed that the lack of diversity in learning domains in the Mathematics Curricula of Singapore and Shanghai may be one of the factors contributing to their success in PISA and TIMSS exams. This belief aligns with the idea that having many topics in the programs might negatively impact the depth and effectiveness of teaching (Hook et al., 2007; Schmidt et al., 2002; Schoen et al., 2011). When examined under the teaching-learning process element of mathematics education programs, it is observed that there are similarities in the strategies used. All countries include multiple representations and reasoning as effective strategies in the process of teaching mathematical concepts. In the problem-solving process, systematic list-making and prediction and verification strategies are used in the instructional programs. Unlike the Mathematics Curricula of Turkey, the United States, and Shanghai, the Mathematics Curricula of Singapore, Ireland, and Germany place greater emphasis on problem-solving. In this regard, they provide students with opportunities for trial and error when faced with a problem, allowing them to make mistakes. They also encourage students to explain the problem in different ways to better understand it and allow them to work backward if necessary. When examining the approaches used within the instructional programs, it is observed that all countries emphasize collaboration, prioritize problem-solving, and adopt a project-based approach. When examining the materials used in the teaching-learning process, it is seen that each country has a specific use of materials tailored to the subject matter. In the assessment element of mathematics education programs, it is emphasized that the selected measurement and evaluation tools are purpose-oriented, and teachers are advised to use additional assessment tools during the evaluation process in Singapore. In Ireland, while computational proficiency is essential, assessment also includes examining the child's understanding of mathematical concepts and skills and their ability to verbalize this understanding. In Shanghai, schools are given the opportunity to conduct their own school-based assessments. Additionally, it has been observed that there are no restrictions imposed on both schools and teachers for the assessment in Singapore, Shanghai, and Ireland. Based on the study results, it is recommended that other researchers conduct further studies on how Turkey, which has the lowest mathematical achievement compared to the other countries, can improve its weaknesses.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Bu çalışma anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen, insan ve hayvanların (materyal/veriler dâhil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılan ve kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar kapsamına dahil olmadığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, kuramsal çerçevenin yazılması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve raporlaştırma sürecinde görev almıştır.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, kuramsal çerçevenin sınırlarının ve yöntemin belirlenmesi, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sürecinde görev almıştır.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada yazarlar arasında veya herhangi bir kurumla çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 2213–2233. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1352849>



### Özel Eğitim Öğretmenlerinin Akademik Beceri Öğretiminde Materyal Kullanımına Yönelik Deneyimlerinin İncelenmesi

Examination of Special Education Teachers' Experiences on the Use of Materials in Teaching Academic Skills

Çiğdem TÜRKER YILDIRIM<sup>1</sup> , Aslı GEREK ŞENOL<sup>2</sup> , Ahmet YIKMIŞ<sup>3</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 31.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 07.12.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Özel eğitim öğretmenlerinin akademik beceri öğretiminde materyal kullanımına yönelik deneyimlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel eğitim okullarında görev yapan 15 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış olup elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz doğrultusunda; akademik beceri öğretimine yönelik kullanılan materyaller, akademik beceri öğretiminde materyal kullanımının etkisi, öğretim materyali hazırlarken ve seçerken dikkat edilen özellikler, öğretim materyali hazırlarken izlenen süreç, materyallerin temini, öğretim sürecinde kullanılan teknolojik materyaller, teknolojiden faydalanma şekli, materyallerde yapılan uyarlamalar ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu destekler şeklinde 9 ana temaya ve bu temalar altında yer alan toplam 63 alt temaya ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin en çok resimli kartlar, gerçek nesnelere, hazır materyaller, çubuklar-boncuklar ve öğretmen-öğrenci yapımı materyaller kullandıkları, öğretmenlerin materyallerin öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştırdığı ve soyut bilgileri somutlaştırdığını düşündükleri, materyal hazırlarken ve seçerken özellikle maliyet, öğrenci özellikleri, öğrenci performans düzeyi ve materyal dayanıklılığına önem verdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin materyal temin ederken en çok kendi bütçelerini kullandıkları, materyalleri kendilerinin hazırladığı ve materyallerin okul idaresi tarafından karşılandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim materyallerinde yaptıkları uyarlamaların genellikle fiziksel düzenlemeler, farklı öğretim amaçlarına uyarlama ve içeriği düzenleme şeklinde olduğu, öğretmenlerin maddi destek, materyal temini ve eğitim konularında desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Araştırma bulguları alanyazına dayalı olarak tartışılmış, uygulamaya ve sonraki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrenci, akademik beceri öğretimi, materyal

&

**Abstract:** This study aims to examine the views and experiences of special education teachers about material usage in teaching academic skills. The phenomenology design was used. 15 special education teachers were the participants of this study. Data were collected by semi-structured interviews and analyzed with descriptive analysis. 9 main themes and 63 sub-themes were reached. These themes are materials used for teaching academic skills, the effect of material usage, the features considered for preparing and choosing teaching materials, preparing materials, the supply of materials, the technological materials used in the teaching process, the way technology is used, the adaptations made in the materials, teachers' needs. Results show that teachers mostly used picture cards, real objects, ready-made materials, sticks-beads, and teacher-student-made materials. Teachers thought that the materials facilitate the learning-teaching process. Features like cost, student characteristics, performance level, and material durability are important for preparing and choosing materials. In addition, it is determined that teachers mostly use their own budgets to supply materials and prepare the materials themselves or the school administration pays for them. The adaptations made by the teachers in the teaching materials are generally physical arrangements, adaptation to different teaching purposes, and editing of the content. Teachers need support regarding finances, material supply, and education about materials. Research findings were discussed, and suggestions for practice and further research were presented.

**Keywords:** Special education teachers, students with special needs, teaching academic skills, material

**Atıf/Cite as:** Türker-Yıldırım, Ç & Gerek-Şenol, A & Yıkış, A. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin akademik beceri öğretiminde materyal kullanımına yönelik deneyimlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (4), 2213-2233. doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1329279

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Dr. Çiğdem TÜRKER YILDIRIM, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, [cigdem.turkeryildirim@ibu.edu.tr](mailto:cigdem.turkeryildirim@ibu.edu.tr), 0000-0002-1953-0138

<sup>2</sup> Arş. Gör. Aslı GEREK ŞENOL, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, [asli.gereksenol@ibu.edu.tr](mailto:asli.gereksenol@ibu.edu.tr), 0000-0001-6369-1038

<sup>3</sup> Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, [yikmis\\_a@ibu.edu.tr](mailto:yikmis_a@ibu.edu.tr), 0000-0002-1143-1207



## 1. GİRİŞ

Öğrencilerin kavram, bilgi ve becerilerinin gelişmesi ve akademik öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan etkili bir eğitim-öğretim için sistematik ve planlı bir öğrenme sürecinin oluşturulması gerekmektedir (YK vd., 2021). Bu süreçte, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi amaçlanmakta ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri, bireysel farklılıkları ve eğitim ihtiyaçlarına göre tasarlanan öğrenmeye destek olan etkili materyallere ihtiyaç duyulmaktadır (Barus & Djukri, 2013). Rochmad (2010), eğitim-öğretim sürecinde geliştirilen materyallerin kalite standartlarını etkililik, verimlilik ve kullanılabilirlik olarak belirtmiştir. Öğretim materyallerinin kalite standartları arasında yer alan etkililik, öğrencilerin öğrenme çıktılarının geliştirilmesini ve verimlilik öğretilmesi amaçlanan kavram ya da beceri üzerinde doğru öğrenmenin sağlanmasını ifade etmektedir. Kullanılabilirlik ise materyallerin, öğretmenler tarafından öğrenme sürecini destekleyici bir şekilde kullanılmasını içermektedir. Sonuç olarak öğretim materyallerine yönelik belirlenen kalite standartları, etkili bir eğitim-öğretim sürecinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Etkili bir eğitim-öğretim süreci sonunda meydana gelen öğrenme çıktıları; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarını içeren, gözlenebilen ve ölçülebilen davranışları kapsamaktadır (Ruslan & Sumarno, 2021). Belirtilen öğrenme çıktılarının yanı sıra öğrencilerde doğru öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrenme sürecinin desteklemesi için öğretim materyalleri oldukça önemli bir role sahiptir. Bu önem, öğretim materyallerinin hedeflenen amaca yönelik bilgileri özetlemesinden kaynaklanmaktadır. Bu sayede öğrencilerine rehberlik eden öğretmenler, daha fazla öğrenme fırsatı sağlayabilmekte ve öğrenciler de öğrenmeye daha fazla zaman ayırabilmektedir (Zagoto vd., 2019). Öğrencilere daha fazla öğrenme fırsatının sağlanması ve öğrenmeye ayrılan zamanın artırılması, tüm öğrencilerin kavram, bilgi ve becerileri kazanmasını hedefleyen, öğretim materyallerinin kullanım amacını oluşturmaktadır. Bu amaca yönelik öğretim materyalleri hazırlanırken de göz önünde bulundurulması gereken çeşitli ölçütler yer almaktadır. Bu ölçütler arasında materyalin; öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırıcı, öğretim amaçları, öğrenci, öğretmen ve ortamın özellikleriyle uyumlu, açık ve anlaşılır olması yer almaktadır (Ünveren-Bilgiç, 2017). Belirtilen bu ölçütlere göre hazırlanan öğretim materyalleri; öğretmenlerin zamanı etkili bir şekilde kullanarak zaman yönetimini sağlaması, öğrencilerin dikkatini öğretilcek konuya odaklayarak ilgi ve motivasyonun artırılması ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesine imkân sağlamaktadır (Barus & Djukri, 2013).

Öğretim materyalleri, eğitim-öğretim sürecinde yer alan tüm öğrencilerde öğrenmenin gerçekleşmesini hedeflemektedir (Barus & Djukri, 2013; Ruslan & Sumarno, 2021). Öğrencilerin gelişimsel özellikleri, bireysel farklılıkları ve eğitim ihtiyaçlarına göre tasarlanan ve öğrenmeye destek olan öğretim materyalleri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde de vazgeçilmez bir unsur özelliği taşımaktadır (Mete & Yıldırım, 2018). 2009-2010 eğitim-öğretim yılında özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma eğitiminde örgün eğitim alan özel gereksinimli öğrenci sayısı 128, 515 iken bu sayı 2021-2022 yılında yaklaşık olarak 3,5 kat artarak 472,686 olmuştur. 2021-2022 yılı dikkate alındığında ise toplam öğrenim gören öğrencilerin %75.6'sı kaynaştırma eğitiminde, %11.7'si özel eğitim sınıflarında ve %12.7'si ise özel eğitim okullarında öğrenimlerine devam etmektedir (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü [EYHGM], 2023). Yaklaşık son 12 yıllık süreçte özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarındaki yaygınlığının bu denli artış göstermesi ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma eğitiminde yer alması ise özel gereksinimli öğrencileri de kapsayan, sistematik ve planlı öğretim uygulamaları ile öğrenmeye destek olan materyallere olan ihtiyacı artırmıştır (Whitby vd., 2012).

Öğretim materyalleri, öğrenmenin somut ve günlük yaşama yakın olmasını, dolayısıyla bilginin kolayca inşa edilmesini sağlamaktadır (Timor vd., 2021). Bunun yanı sıra hem okul hem de toplumsal ortamdaki bilgilerin gerçek yaşam ile ilişkilendirilmesi, somut öğrenme yaşantılarına imkân vermesi ve nihai olarak öğrenciler için anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır (YK vd., 2021). Eğitim-öğretim ortamlarında materyal kullanımının önemi öğretmen yetiştirme programlarında da vurgulanmakta (Hofer & Grandgenett, 2012), buna yönelik olarak eğitim fakültelerinde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı

dersi zorunlu olarak okutulmaktadır (Gündüz & Odabaşı, 2004). Bu nedenle öğretmen adaylarından, çeşitli öğretim teknolojisi ve materyallerini geliştirebilmeleri; öğretmenlerden de öğrenme-öğretme sürecinde öğretim teknolojisi ve materyallerini kullanmaları beklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Alanyazın incelendiğinde, eğitim-öğretim sürecinde kullanılan materyallere yönelik yurt dışında çeşitli araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir (Cardoso vd., 2009; Delvia vd., 2021; Khabib vd., 2020; Kurniawatii vd., 2017; YK vd., 2021; Yusuf vd., 2017; Zulifah vd., 2021). Örneğin, Ruslan & Sumarno (2021) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada, öğrenmeyi destekleyen öğretim materyallerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik bir ilköğretim okulunda yer alan 5. sınıf öğrencileri için öğrenci kitaplarından oluşan öğretim materyalleri geliştirilmiş ve geliştirilen ders kitaplarının etkili, verimli ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir başka araştırmada ise Android destekli resimli öykü materyallerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda geliştirilen materyallerin kullanılabilirlik ve geçerlik kriterlerini sağladığı görülmüştür (Zulifah vd., 2021).

Türkiye’de gerçekleştirilmiş olan çalışmalar incelendiğinde de eğitim-öğretim sürecinde kullanılan materyallere yönelik çeşitli araştırmaların gerçekleştirildiği görülmüştür (Kuruş, 2011; Mete & Yıldırım, 2018; Toptaş, 2008; Ünveren-Bilgiç, 2017). Mete & Yıldırım (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaokul özel alt sınıfında öğrenim gören zihin yetersizliğine sahip üç öğrenciye bazı maddelerin “Sert-Yumuşak” özelliklerinin öğretimi için hazırlanan materyaller ve bu materyallerin seçimini etkileyen unsurlar incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada aynı zamanda yapılandırılmamış gözlemlere de yer verilmiştir. Çalışmanın sonucunda sert kavramının öğretiminde taş, cam bardak, kitap, kurşun kalem, plastik lego ve metal kaşık; yumuşak kavramının öğretiminde ise pamuk, oyun hamuru, örgü yünü ipi, yastık, sünger ve plastik top materyalleri seçilmiştir. Materyallerin seçim sürecinde ise gözlemlenen öğrenci özellikleri ve materyal hazırlama öğelerinin yanı sıra seçilen yöntem, belirlenen öğretim hedefleri, konu, uzun ve kısa dönemli amaçların tümünün göz önünde bulundurulduğu belirtilmiştir. Gerçekleştirilen bir başka araştırmada, matematik öğretmenlerinin öğretim tasarımı sürecinde materyal kullanımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırması kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaya sekiz öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların, materyal kullanımının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğine inandıkları ancak imkanların yetersiz olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ek olarak öğretmenlerin, eğitim öncesinde öğretmen merkezli materyallere yer verirken eğitim sonrasında öğrenci merkezli materyallere yer verdikleri belirlenmiştir (Ünveren-Bilgiç, 2017).

Ayrıca alanyazında materyal kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği çeşitli araştırmalara da rastlanmıştır (Arı, 2019; Çiftçi vd., 2015; Gündüz & Odabaşı, 2004; Önal vd., 2017; Şahan, 2017; Ünlü, 2017; Yazlık, 2018). Gerçekleştirilen çalışmalara sınıf öğretmenleri (Arı, 2019), matematik öğretmenleri (Çiftçi vd., 2015; Ünlü, 2017; Yazlık, 2018), sosyal bilgiler öğretmenleri (Önal vd., 2017), Türkçe öğretmenleri (Göçer & Akgül, 2019), hayat bilgisi öğretmenleri (Şahan, 2017) katılım göstermiş ve öğretmenlerin materyal kullanımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışmalar incelendiğinde materyal kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalar arasında, özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği herhangi bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda özel eğitim öğretmenlerinin akademik beceri öğretiminde kullandıkları materyallere yönelik deneyimlerinin incelediği bu araştırmanın gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin akademik beceri öğretiminde kullandıkları materyallere yönelik deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1- Özel eğitim öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanım amaçları nelerdir?
- 2- Özel eğitim öğretmenleri akademik beceri öğretimi sürecinde ne tür materyaller kullanmaktadır?

- 3- Özel eğitim öğretmenlerinin öğretim materyali hazırlarken ya da seçerken dikkat ettikleri unsurlar nelerdir?
- 4- Özel eğitim öğretmenlerinin öğretim materyallerini hazırlama sürecine yönelik deneyimleri nelerdir?
- 5- Özel eğitim öğretmenlerinin öğretim materyallerinin teminine yönelik deneyimleri nelerdir?
- 6- Özel eğitim öğretmenleri akademik beceri öğretimi sürecinde ne tür teknolojik materyaller kullanmaktadır?
- 7- Özel eğitim öğretmenleri öğretim sırasında teknolojiden nasıl yararlanmaktadır?
- 8- Özel eğitim öğretmenleri materyallerde ne tür uyarlamalar yapmaktadır?
- 9- Özel eğitim öğretmenlerinin öğretim sürecinde materyal kullanımına yönelik ihtiyaçları nelerdir?

## 1.2. Araştırmanın önemi

Öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanımı; etkili, sistematik ve planlı bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesini, öğrenilen bilgilerin de somut ve kalıcı izli olmasını sağlamaktadır (YK vd., 2021). Bu araştırmanın, etkili ve verimli bir öğrenme süreci sunması amacıyla, özel eğitim öğretmenlerini materyal kullanımına teşvik edeceği düşünülmektedir. Öğrenme sürecinde materyal kullanımı, özel gereksinimli öğrencilerde somut öğrenme yaşantılarının oluşturulmasını sağlamaktadır. Somut öğrenme, soyut kavram, bilgi ve becerileri öğrenmekte zorluk yaşayan özel gereksinimli öğrenciler için oldukça önemli görülmekte, öğrenilen bilgilerin akılda kalıcılığını artırmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın, özel gereksinimli öğrencilerin farklı kaynaklardan bilgi edinmesi ve yaparak yaşayarak öğrenmesini desteklemesi açısından öğrenme sürecinde materyal kullanımına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın, uygulama sürecinde yer alan öğretmenlere farklı materyal çeşitleri hakkında kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Ek olarak öğrenme öğretme sürecinde benzer durumları yaşayan özel eğitim öğretmenlerinin ihtiyaçlarının ve bu ihtiyaçlara yönelik çözüm önerilerinin ortaya çıkarılması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde kullanılan materyallere yönelik gerçekleştirilmiş olan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bu kapsamda araştırmanın, ilgili alanyazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin akademik beceri öğretimi sürecinde materyal kullanımına yönelik deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji, bireylerin bir fenomene ilişkin deneyimlerinin incelenmesi ve incelenen fenomen ile ilgili bireysel deneyimlerini ortaya koymayı hedeflemektedir (Cresswell, 2008/2021). Dolayısıyla bu araştırmanın fenomeni “akademik beceri öğretiminde materyal kullanımı” olarak belirlenmiştir. Fenomenoloji desenine yer verilen araştırmalardaki veri toplama sürecinde, genellikle araştırma kapsamında belirlenen fenomeni deneyimlemiş olan bireylerle görüşmeler yapılmaktadır (Cresswell, 2008/2021). Bu kapsamda bu çalışmada da akademik beceri öğretiminde kullandıkları materyallere ilişkin görüş bildiren özel eğitim öğretmenlerinin deneyimleri incelenmiştir.

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını, Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel eğitim okullarında görev yapan 15 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Araştırmaya katılım, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmada gizlilik ve etik ilkelere bağlı kalınması amacıyla, öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kod isimleri verilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin demografik bilgileri sunulmuştur.

**Tablo 1.***Katılımcıların Demografik Özellikleri*

	Özellikler	f
Yaş	25-30	6
	31-35	6
	36-40	3
Cinsiyet	Kadın	12
	Erkek	3
Mezun olunan bölüm	Zihin engelliler öğretmenliği	7
	Özel eğitim öğretmenliği	7
	Sınıf öğretmenliği	1
	Zihinsel yetersizlik	11
Sınıfta bulunan öğrencilerin yetersizlik türü	İşitme yetersizliği	2
	Otizm	3
	Özel öğrenme güçlüğü	1
	Çoklu yetersizlik	7
Öğrenim durumu	Lisans	8
	Yükseklisans	7
Mesleki deneyim	0-5 yıl	5
	6-10 yıl	5
	11-15 yıl	5
Özel eğitim öğretmeni olarak mesleki deneyim	0-5 yıl	7
	6-10 yıl	4
	11-15 yıl	4
Materyal hazırlamaya yönelik eğitim alma durumu	Lisans	15
	Yüksek lisans	1
	Hizmet içi eğitim	2

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun ilk hâli oluşturulduktan sonra alanında uzman iki araştırmacıdan uzman görüşü alınmıştır. Böylece görüşme formunda yer alan araştırma sorularının araştırmanın amacına uygunluğu, kapsamı ve anlaşılabilirliğine ilişkin alan uzmanlarından görüş alınmış ve görüşme formu son hâline getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda katılımcıların demografik bilgilerini edinmek üzere hazırlanmış olan sekiz soruya (yaş, cinsiyet, mezun olunan bölüm, sınıfında bulunan öğrencilerin yetersizlik türü, öğrenim durumu, mesleki deneyim, özel eğitim öğretmeni olarak mesleki deneyim, materyal hazırlamaya yönelik eğitim alma durumu) yer verilmiştir. İkinci kısımda ise öğretim sürecinde materyal kullanımına yönelik 9 açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular; “(1) Özel eğitim öğretmeni olarak akademik beceri öğretiminde materyal kullanım amaçlarınız nelerdir? (2) Akademik beceri öğretim sürecinde ne tür materyaller kullanıyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz? (3) Öğretim materyali hazırlarken ya da seçerken nelere dikkat ediyorsunuz? (4) Öğretim materyali hazırlarken nasıl bir süreç izliyorsunuz? (5) Materyalleri nasıl temin ediyorsunuz? (6) Öğretim sırasında ne tür teknolojik materyaller kullanıyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz? (7) Öğretim sırasında teknolojiden nasıl yararlanıyorsunuz? (8) Materyallerde ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz? (9) Materyal hazırlama ve akademik beceri öğretiminde desteğe ihtiyaç duyduğunuz noktalar nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın verileri 2021 yılı kasım-aralık ayları arasında toplanmıştır. Hem pandeminin etkilerinin sürmesi hem de katılımcı öğretmenlerin farklı şehirlerde olması sebebiyle araştırmanın veri toplama süreci

online şekilde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci, amaçlı örnekleme tekniğine göre belirlenen özel eğitim öğretmenleri ile birinci yazar tarafından ayrı ayrı telefon görüşmelerinin yapılmasıyla başlamıştır. Bu süreçte öğretmenlere, araştırmanın amacı ve gerçekleştirilecek görüşme sürecine ilişkin bilgi verilmiştir. Katılımcılarla telefonla görüşüldükten sonra hem araştırmacı hem de öğretmenler için uygun olan toplantı tarih ve saati belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı, her bir öğretmen için ayrı ayrı belirlenen tarih ve saate ilişkin, Zoom uygulaması üzerinden çevrim içi toplantı planlamış ve toplantının bağlantı adresini de her bir öğretmen ile paylaşmıştır. Özel eğitim öğretmenleri ile yapılan online görüşmeler yaklaşık olarak 14 ile 48 dakika sürmüş olup gerçekleştirilen görüşme süreci kayıt altına alınmıştır.

#### 2.4. Verilerin analizi

Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen görüşlerin analiz sürecinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak elde edilmiş olan verilerin, önceden belirlenmiş olan temalar doğrultusunda incelenmesi ve yorumlanması süreçlerini içeren nitel veri analiz türüdür. Ayrıca katılımcı görüşlerinin yansıtılması amacıyla katılımcıların görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Betimsel analiz sürecinde araştırma soruları, temaların oluşturulmasına kaynaklık etmektedir. Bunun ardından alt tema ve kodlar oluşturularak analiz süreci tamamlanmaktadır. Ek olarak belirlenen alt tema ve kodlar, katılımcıların görüşlerine ilişkin yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmektedir. Bu çalışmanın veri analizi süreci yapılan görüşme kayıtlarının ikinci yazar tarafından dökümlerinin yapılması ile başlamıştır. Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla görüşme dökümlerinin %30'unu oluşturan rastlantısal olarak seçilen 5 kayıt ve dökümü (Ö1, Ö6, Ö9, Ö11, Ö15) özel eğitim alanında lisansüstü eğitimine devam eden bir araştırma görevlisi tarafından incelenmiştir. Dökümlerin doğruluğuna yönelik puanlayıcılar arası %100 görüş birliği sağlanmıştır. Yapılan dökümler üzerinden gerçekleştirilen analiz sürecinde önce 9 tema ve 134 alt temaya ulaşılmış, ardından tekrarlayan durumlar belirlenmiş ve iki ve daha az tekrarlayan durumların çıkarılmasıyla 63 alt temanın ele alınmasına karar verilmiştir. Son olarak belirlenen tema ve alt temaların uygunluğuna ilişkin birinci ve ikinci yazar tarafından %100 görüş birliğine varılmıştır.

#### 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30/07/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/325

### 3. BULGULAR

Bu çalışmada, akademik beceri öğretim sürecinde materyal kullanımına yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin betimsel analizi doğrultusunda 9 ana tema ve 63 alt tema belirlenmiştir. Belirlenen ana temalar; öğretim materyallerinin kullanım amaçları, akademik beceri öğretimine yönelik kullanılan materyaller, öğretim materyali hazırlarken ya da seçerken dikkat edilen özellikler, öğretim materyali hazırlarken izlenen süreç, materyallerin temini, öğretim sürecinde kullanılan teknolojik materyaller, teknolojiye faydalanma şekli, materyallerde yapılan uyarlamalar ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu destekler şeklindedir.



Tablo 2’de akademik beceri öğretiminde materyallerin kullanım amacı ana temasına ilişkin belirlenen 6 alt tema yer almaktadır. Belirlenen alt temalar; öğrenme öğretme sürecini kolaylaştırma, soyut bilginin somutlaştırılması, kalıcılık, birden fazla duyuya hitap etme, öğrencilerin dikkat ve ilgi düzeyini artırma ve zamandan tasarruf şeklindedir.

**Tablo 2.**

*Öğretim Materyallerini Kullanım Amaçları*

Alt Tema	Frekans (f)
Öğrenme öğretme sürecini kolaylaştırma	12
Soyut bilginin somutlaştırılması	11
Kalıcılık	7
Birden fazla duyuya hitap etme	4
Öğrencilerin dikkat ve ilgi düzeyini artırma	4
Zamandan tasarruf	3

Tablo 2’de görüldüğü gibi özel eğitim öğretmenlerinin akademik beceri öğretiminde materyalleri kullanım amacına yönelik en çok; öğrenme öğretme sürecini kolaylaştırma, soyut bilginin somutlaştırılması ve kalıcılık konularına değinmişlerdir. Aşağıda akademik beceri öğretiminde materyalleri kullanım amacına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

*“Mesela yarım bütün çeyrek dediğimde sınıftaki öğrenciler anlamazken bir elmayı bölüyorum ıı en ufak bir elma bile bir materyal olabiliyor somut bir materyal olabiliyor. Akademik becerilerde somutlaştırıyor.” [Ö12].*

*“Bizim öğrencilerimiz biliyorsunuz ki görsel ve somut ıı üzerinden ıı öğrenmeye daha yatkın çocuklar ki öğrenimin ıı daha kalıcı ve daha somut olabilmesi için materyal kullanımı oldukça önemli.” [Ö14].*

Tablo 3’te akademik beceri öğretimine yönelik kullanılan materyaller ana temasına ilişkin belirlenen 13 alt tema yer almaktadır. Belirlenen alt temalar; resimli kartlar-görseller, gerçek nesnelere, hazır materyaller, çubuklar-boncuklar, öğretmen-öğrenci yapımı materyaller, oyuncaklar, doküman, ders kitabı, video, abaküs, kalem-defter, ses ve hece kartları şeklindedir.

**Tablo 3.**

*Akademik Beceri Öğretimine Yönelik Kullanılan Materyaller*

Alt Tema	Frekans (f)
Resimli kartlar-Görseller	10
Gerçek nesnelere	9
Hazır materyaller	9
Çubuklar-Boncuklar	9
Öğretmen-öğrenci yapımı materyaller	8
Oyuncaklar (Kutu oyunları, legolar, oyun hamuru, toplar)	6
Doküman	5
Ders kitabı	5
Video	4
Abaküs	4
Kalem-defter	4
Ses	3
Hece kartları	3

Tablo 3’te görüldüğü gibi özel eğitim öğretmenleri tarafından en çok tercih edilen materyaller; resimli kartlar-görseller, gerçek nesnelere, hazır materyaller, çubuklar-boncuklar ve öğretmen-öğrenci yapımı



materyaller şeklindedir. Aşağıda akademik beceri öğretiminde kullanılan materyallere ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin öne çıkan görüşlerine yer verilmiştir.

*“Okuma konusunda bir kitap okumanın yerine okuma kartları şeklinde hazırladığımız ya da hazır olan materyallerden kullanıyorum. Örneğin hikâye kitabı olsun bu. Hikâye kitabını karta dökmüş şekliyle kullanmaya çalışıyorum resimlenmiş bir şekilde tabii yine.” [Ö4].*

*“Fen bilimleri yaparak yaşayarak öğretebileceğimiz bir ders olduğu için mesela canlı cansız varlıkları anlatırken öğrenciyle dışarı çıkıp canlı cansız nesnelere önce dokunarak görerek öğretiyorum.” [Ö8].*

*“Dünya küresi gibi ıı okulun birlikte kullandığı materyaller var. Onları alıp getirip sınıfta o an derste kullanabiliyoruz.” [Ö11].*

*“Kendi kullandığım özellikle renkli yaptığım materyallerde çocuğun anlattığım konuyu anlaması ve onu içselleştirmesi daha yararlı oluyor. ıı hani onun öğrenmesine katkı sağladığımı düşünüyorum.” [Ö13].*

Tablo 4’te öğretim materyali hazırlarken ya da seçerken dikkat edilen özellikler ana temasına ilişkin belirlenen 11 alt tema yer almaktadır. Belirlenen alt temalar; maliyet, öğrenci özellikleri, dayanıklılık, öğrencinin performans düzeyi, hedef beceri ve amaçlar, öğrencinin ilgisi ve isteği, güvenlik, zamandan tasarruf, anlaşılabilirlik, içerik ve birden fazla öğrenme alanında kullanım şeklindedir.

**Tablo 4.**  
*Öğretim Materyali Hazırlarken ya da Seçerken Dikkat Edilen Özellikler*

Alt Tema	Frekans (f)
Maliyet	11
Öğrenci özellikleri	10
Dayanıklılık	10
Öğrencinin performans düzeyi	8
Hedef beceri ve amaçlar	6
Öğrencinin ilgisi ve isteği	5
Güvenlik	5
Zamandan tasarruf	4
Anlaşılabilirlik	3
İçerik	3
Birden fazla öğrenme alanında kullanım	3

Tablo 4’te özel eğitim öğretmenlerinin öğretim materyali hazırlarken en çok maliyet, öğrenci özellikleri, dayanıklılık ve öğrencinin performans düzeyini dikkate aldıkları görülmektedir. Aşağıda öğretim materyali hazırlarken dikkat edilen özellikler temasına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin öne çıkan görüşlerine yer verilmiştir.

*“Daha çok en ekonomik yöntem hangisiyse o materyali bulup hazırlamaya çalışıyoruz. Materyalin en ıı tasarruf olarak ekonomik olarak en az maliyetle nasıl hazırlayabileceğimizi göz önüne alırız. Çünkü ıı zaten bulduğumuz sosyal şartlar ve ekonomik durumlar şu an malum. Biraz zor durumlardayız.” [Ö11].*

*“Kullanacağımız materyalin de ıı öğrenciye hem ıı engel türüne hem de öğrencinin seviyesine uygun olması bizim için oldukça önemli.” [Ö14]. “*

*“Sürekli kullanabileceğim şekilde hazırlamaya dikkat ediyorum. İmmm işte bunları zarar görmeyecek şekilde kaplayıp zarar görmeyecek şekilde böyle çerçeveletip ya da laminasyon yapıp o şekilde kullanmaya çalışıyorum eğer kâğıt şeklindeyse.” [Ö14].*

*“Onların ıı seviyelerine uygun seviyelerini göz önüne alarak materyal hazırlamaya ıı çalışıyoruz.” [Ö5].*

Tablo 5'te öğretim materyali hazırlarken izlenen süreç ana temasına ilişkin belirlenen 10 alt tema yer almaktadır. Belirlenen alt temalar; materyali hazırlama, materyali uygulama, amaçları belirleme, öğrencinin performansını belirleme, materyali deneme, kullanılacak materyale ilişkin araştırma yapma, maliyet hesaplama, materyali çeşitlendirme, değerlendirme ve materyalleri temin etme şeklindedir.

**Tablo 5.**

*Öğretim Materyali Hazırlama Süreci*

Alt Tema	Frekans (f)
Materyali hazırlama	11
Materyali uygulama	11
Amaçları belirleme	7
Öğrencinin performansını belirleme	5
Materyali deneme	4
Kullanılacak materyale ilişkin araştırma yapma	3
Maliyet hesaplama	3
Materyali çeşitlendirme	3
Değerlendirme	3
Materyalleri temin etme	3

Tablo 5'te yer alan öğretim materyali hazırlarken izlenen süreç ana temasındaki; materyali hazırlama, materyali uygulama, amaçları belirleme ve öğrencinin performansını belirleme öğretmen görüşleri doğrultusunda öne çıkan alt temalardır. Aşağıda öğretim materyali hazırlarken izlenen sürece ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri sunulmuştur.

*“Öğrencinin dikkatini çekebilecek renklerde materyali hazırlayıp beraber öğrenciyle birlikte hazırlıyoruz aslında. O da bana çok büyük katkılar sağlıyor.” [Ö9].*

*“Hem anlatarak hem kendimiz uygulayarak bu süreci tamamlıyoruz. Materyalimizi yaparken hem dersimizi işliyoruz hem materyalimiz tamamlanmış oluyor.” [Ö9].*

*“İlk olarak öğreteceğim hedef davranışa uygun olmasına dikkat ediyorum. Hangi öyle bir materyal geliştirirsem hangi hedef becerilerde bunu kullanabilirim buna dikkat ediyorum.” [Ö3].*

*“Tabii ki şöyle öncelikle materyali hazırlamak için hangi yaş ve hangi engel grubuna hitap edecek onu belirlememiz lazım. Mesela fiziksel olarak engeli olan bir ki gruba benim hazırladığım legonun hiçbir faydası yok. Öncelikli amaç öğrencinin gelişim düzeyine ve öğrenimine katkı sağlayacak bir materyal olması.” [Ö11].*

Tablo 6'da materyallerin temin edilmesi ana temasına ilişkin belirlenen 5 alt tema yer almaktadır. Belirlenen alt temalar; öğretmen bütçesi, öğretmen yapımı, okul idaresi, sponsor ve öğrenci bütçesi şeklindedir.

**Tablo 6.**

*Materyallerin Temin Edilmesi*

Alt Tema	Frekans (f)
Öğretmen bütçesi	14
Öğretmen yapımı	11
Okul idaresi	9
Sponsor	4
Öğrenci bütçesi	3

Tablo 6'da öğretmen bütçesi, öğretmen yapımı ve okul idaresi alt temalarının öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda bu alt temalara ilişkin başlıca öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

"Uygun fiyatlarla bulabildiğim her ay olmasa da belli aralıklarla uı materyal alıp hani onları uı sınıfta bir materyal dolabı oluşturmaya çalışıyorum. Açıkçası uı idarem de ekonomik anlamda sıkıntılı. Uı genellikle kendim alıyorum." [Ö14].

"Kendi yapabileceklerimizi kendimiz sarf malzemelerden yapıyoruz yoksa onun dışında yapabileceğimiz çok bir şey yok." [Ö3].

"Açıkçası ben materyal satın almadım şimdiye kadar. Onu uı devlet kurumunda çalıştığım için devlet kurumları satın alıyor. Hani biz de eğer seçeceksek şunu alın hocam diyoruz müdürlerimize." [Ö15].

Tablo 7'de öğretim sürecinde kullanılan teknolojik materyaller ana temasına ilişkin belirlenen 6 alt tema yer almaktadır. Belirlenen alt temalar; bilgisayar, akıllı tahta, telefon, programlar, projeksiyon cihazı ve yazıcı şeklindedir.

**Tablo 7.**

*Öğretim Sürecinde Kullanılan Teknolojik Materyaller*

Alt Tema	Frekans (f)
Bilgisayar	10
Akıllı tahta	9
Telefon	9
Programlar	9
Projeksiyon cihazı	3
Yazıcı	3

Tablo 7'de öğretim sürecinde en çok kullanılan teknolojik materyallerin; bilgisayar, akıllı tahta, telefon ve programlar olduğu görülmektedir. Aşağıda öğretim sürecinde kullanılan teknolojik materyallere ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin öne çıkan görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

"Şu anda sınıfta sadece teknolojik bir alet olarak bilgisayarımız var. Çocuklarımız için de hem dokunarak yaptığı için özellikle benim öğrencim zaten bilgisayara böyle teknolojik ürünlere karşı bir ilgisi var." [Ö9].

"Akıllı tahtayı kullanıyorum zaten. Akıllı tahtayı çok sık kullanıyorum." [Ö7].

"Bazen özellikle müzik oyun dersinde hem taklit becerilerini geliştirmeleri açısından uı müzik açabiliyorum. O da kendi telefonumdan şahsi telefonumdan." [Ö10].

"Özellikle şimdi Gedex diye bir uygulama var Milli Eğitim Bakanlığı'nın. O da çok işime yarıyor. Uı yani hem teknolojik olarak da kullandığımda çocuklar çok daha fazla etkilerini görebiliyorum." [Ö13].

Tablo 8'de öğrenme öğretme sürecinde teknolojiden faydalanma şekli ana temasına ilişkin belirlenen 5 alt tema yer almaktadır. Belirlenen alt temalar; öğrenmeyi destekleme, pekiştirme, öğretim yapma, etkinlik yaptırma ve öğretilen bilginin görselleştirilmesi şeklindedir.

**Tablo 8.**

*Öğrenme Öğretme Sürecinde Teknolojiden Faydalanma Şekli*

Alt Tema	Frekans (f)
Öğrenmeyi destekleme	10
Pekiştirme	7
Öğretim yapma	5
Etkinlik yaptırma	3
Öğretilen bilginin görselleştirilmesi	3

Tablo 8'de yer alan öğrenme öğretme sürecinde teknolojiden faydalanma şekli ana temasındaki; öğrenmeyi destekleme, pekiştirme ve öğretim yapma öğretmen görüşleri doğrultusunda öne çıkan alt temaları

oluşturmaktadır. Aşağıda öğrenme öğretme sürecinde teknolojiden faydalanma şekline ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin öne çıkan görüşlerine yer verilmiştir.

“EBA’dan açtığım videolarda ya da kendi yüklediğim videolarda konunun pekişmesini sağlıyorum. Daha fazla pekiştiriyor. Bu konuda bana yardımcı oluyor.” [Ö8].

“Bazen pekiştireç olarak film izlemeleri için daha büyük ekran bir tane monitör getirip sınıfa koyduk film izletebiliyoruz.” [Ö11].

“Konu anlatımları mesela, konu anlatımlarına yönelik olarak da Eğitimhane gibi Okulistik gibi farklı sitelerden yararlanıp akıllı tahtadan tablettan u öğrencilere gösteriyorum.” [Ö1].

Tablo 9’da materyallerde yapılan uyarlamalar ana temasına ilişkin belirlenen 3 alt tema yer almaktadır. Belirlenen alt temalar; fiziksel düzenlemeler, farklı öğretim amaçlarına uyarlama ve içeriği düzenleme şeklindedir.

**Tablo 9.**

*Materyallerde Yapılan Uyarlamalar*

Alt Tema	Frekans (f)
<b>Fiziksel düzenlemeler (Yazı puntosu-tipi, renklendirme, sesli uyarın ekleme, dokunsal uyarın ekleme, materyal boyutu, güvenli hâle getirme, geri dönüştürme)</b>	20
<b>Farklı öğretim amaçlarına uyarlama</b>	9
<b>İçeriği düzenleme</b>	2

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretim materyallerinde en çok fiziksel düzenleme şeklinde uyarlama yapılmaktadır. Aşağıda materyallerde yapılan uyarlamalara ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin öne çıkan görüşlerine yer verilmiştir.

“Mesela büyük puntolar kullanıyorum. Dediğim gibi bu çalışma kağıtlarında. Çocuğun tamamen okuma seviyesine göre, görme seviyesine göre bir çalışma kağıtları düzenliyoruz aslında.” [Ö1].

“Mesela az gören bir öğrenci için u bu materyallerde uı şekil zemin zıtlığına dikkat edebiliriz. Ya da renk ayarlamalarına uı dikkat edebiliriz.” [Ö5].

Tablo 10’da öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu destekler ana temasına ilişkin belirlenen 4 alt tema yer almaktadır. Belirlenen alt temalar; maddi destek-okul idaresi desteği, yetersizlik türlerine uygun materyal eksikliğini giderilmesi, öğretmenlere yönelik kurs, sertifika ve eğitim programları ve öğretmenler arası iş birliğinin sağlanması şeklindedir.

**Tablo 10.**

*Öğretmenlerin İhtiyaç Duyduğu Destekler*

Alt Tema	Frekans (f)
<b>Maddi destek-Okul idaresi desteği</b>	10
<b>Yetersizlik türlerine uygun materyal eksikliğini giderilmesi</b>	8
<b>Öğretmenlere yönelik kurs, sertifika ve eğitim programları</b>	7
<b>Öğretmenler arası iş birliğinin sağlanması</b>	3

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin ihtiyaçları maddi destek, materyal eksikliğini giderilmesi ve öğretmenlere yönelik kurs, sertifika ve eğitim programlarının artırılması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Aşağıda öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu desteklere ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

“Hazırladığımız materyaller noktasında maddi olarak hem çevremizden hem okuldan bir şekilde destek almamız lazım. Yoksa tek başımıza bu şeylerin altından kalkmamız biraz zor olur açıkçası.” [Ö11].

"Mesela daha farklı materyaller görsek ve aslında özel eğitimde rehberlik hizmetleri müdürlüğü bize materyaller gönderiyor ama bazen çocuklara yeterli olmayabiliyor. Hani bunlar da çeşitlendirilse." [Ö13].

"Her geçen gün bilimsel araştırmalar kendini yeniliyor ve dolayısıyla hani daha çok faydalanmam güncel bilgiyi takip etmem adına materyal hazırlama ile ilgili kurs ya da bir sertifika programına katılmak isterim." [Ö1].

Sonuç olarak özel eğitim öğretmenlerinin akademik beceri öğretiminde materyal kullanımına ilişkin deneyim ve görüşlerini inceleyen bu araştırmanın bulguları; öğretmenlerin materyal kullanma amaçlarının öğrenme öğretme sürecini kolaylaştırma ve soyut bilgiyi somutlaştırma üzerinde yoğunlaştığını, öğretim süreçlerinde en çok resimli kartlar-görseller, gerçek nesnelere, hazır materyaller ve çubuklar-boncukların tercih edildiğini, öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanacakları materyalleri hazırlarken ya da seçerken öncelikle maliyetine, daha sonra öğrenci özelliklerine ve materyalin dayanıklılığına önem verdiklerini göstermektedir. Bir diğer önemli bulgu öğretmenlerin materyal temin sürecinde en çok kendi bütçelerinden yararlanmaları ve materyalleri kendilerinin hazırlamalarıdır. Bu durumun öğretmenlerin materyal seçerken en çok maliyete dikkat etmelerine sebep olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınırlı düzeyde kalsa da öğretim süreçlerine bilgisayar, akıllı tahta, telefon gibi teknolojik materyalleri öğrenme sürecini desteklemek amacıyla dahil etmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin materyaller üzerinde yaptıkları uyarlamaların genel olarak ortam ve materyal üzerindeki fiziksel düzenlemeler şeklinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Son olarak öğretmenler materyal temini için maddi destek ya da materyal desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla çalışırken ve akademik beceri öğretimi sırasında materyal kullanımı oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu materyaller sayesinde çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeleri, soyut bilgilerin somutlaştırılması ve öğretimin kalıcılığının sağlanması amaçlanmaktadır (Çelikkaya, 2013; Mete & Yıldırım, 2018; YK vd., 2021). Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin akademik beceri öğretimi sırasında materyal kullanımına ilişkin deneyimlerinin incelenmesi ilk araştırma sorusunu oluşturmuş ve öğretmenlerin materyal kullanım amaçlarının ağırlıklı olarak öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştırmaya ve soyut bilgilerin somutlaştırılmasına yönelik olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde materyal kullanımına yönelik diğer amaçları ise; kalıcılık, birden fazla duyuya hitap etme, öğrencilerin dikkat ve ilgi düzeyini artırma ve zamandan tasarruf şeklinde belirlenmiştir. Bu bulguların alanyazında belirtilen eğitim-öğretim sürecinde geliştirilen materyallerin kalite standartları ile örtüşüğünü söylemek mümkündür.

Daha önce bahsedildiği gibi öğrenme-öğretme süreçlerini kolaylaştırma, bilgiyi anlaşılır kılma, öğretimin kalıcılığını sağlama amacıyla öğrencilerin özelliklerini, ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak hazır ya da tasarlanan pek çok farklı materyalden yararlanılabilmektedir (Barus & Djukri, 2013). Bu doğrultuda bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin akademik beceri öğretimi sırasında kullandıkları materyallerin belirlenmesi de diğer bir araştırma sorusunu oluşturmuştur. Alanyazın ile paralel bir şekilde öğretmenlerin öğretim süreçlerinde pek çok farklı materyallerden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. En çok tercih edilen materyallerin resimli kartlar, gerçek nesnelere, hazır materyaller ve öğretmen-öğrenci iş birliği ile hazırlanan materyaller olduğu görülmüştür. Bunun dışında dokümanlar, ders kitapları, sayma çubukları, boncukları, abaküsler ve çeşitli oyuncakların öğretim materyali olarak tercih edildiği görülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin alanyazında belirtildiği gibi farklı öğretimsel amaçlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda farklı materyallerden yararlandıkları söylenebilir.

Öğretim sürecinde kullanılan materyallerden en üst düzeyde fayda sağlanabilmesi için materyallerin çeşitli kriterleri karşılıyor olması gerekmektedir. Bu kriterlerden bazıları; farklı öğretimsel amaçlara hizmet edebilme, öğrencilerin ihtiyaçlarına, yaşlarına, ilgilerine ve düzeylerine uygun olma, öğrencinin motivasyonunu artırma, öğretim sürecini kolaylaştırıcı, daha anlaşılır hâle getirecek bir işleyişe sahip olma, farklı öğretim ilke, yöntem ve stratejilerinin kullanımına uygun olma, dönüt vermeye uygun olma,



farklı öğrenme gruplarıyla çalışmaya uygun olma, tekrar kullanıma uygun olma şeklinde sıralanmaktadır (Barus & Djukri, 2013; Billingsley vd., 2019; Blumenthal vd., 2019; McLeskey & Waldron, 2011; National Council for Special Education [NCSE], 2010; Ünveren-Bilgiç, 2017). Bu çalışmanın bir diğer araştırma sorusu ise özel eğitim öğretmenlerinin materyal hazırlarken ya da seçerken dikkat ettikleri noktaların neler olduğunun belirlenmesidir. Bu soruya yönelik elde edilen bulgularda öğretmenlerin en çok maliyeti göz önünde bulundurduğu, ayrıca öğrenci özelliklerini, materyalin dayanıklılığını, öğrencinin performans düzeyini, hedef beceri ve öğretimsel amaçları önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin ilgisi, kullanım güvenliği, zamandan tasarruf, anlaşılabilirlik, içerik gibi özellikler ise diğer dikkat edilen noktalar olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin verdikleri cevapların alanyazın ile paralel olduğunu söylemek mümkündür. Ancak dikkat çekici unsur, öğretmenlerin diğer kriterlerden önce materyallerin maliyetine vurgu yapmalarındır.

Özel eğitimde öğretimsel materyallerin kullanımı öğretim sürecinin niteliğini arttıran en önemli unsurlardan biridir. Özellikle mesleğe yeni atılan özel eğitim öğretmenlerinin desteğe ihtiyaç duydukları alanlardan birinin öğretimsel materyaller ve kullanımı olduğu görülmektedir. Bu süreçte materyal oluşturmak, konuya ilişkin materyal seçmek öğretmenler için zor olabilmektedir (Billingsley vd., 2019). Rodriguez vd. (2012), özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin eğitimine yönelik tutumlarını inceledikleri bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları öğretmenlere sunulan destek materyallerin ve materyallerin temin edileceği kaynakların çeşitliliğinin öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu çalışmada bazı öğretmenlerin belirttiği gibi kendilerinden daha tecrübeli öğretmenlerden destek almak her ne kadar başvurdukları bir yöntem olsa da öğretmenlerin yaşadıkları zaman yetersizlikleri her bir ders için böyle bir bilgi paylaşımını mümkün kılmamaktadır. Bu sebeplerle öğretmenlerin materyal kullanımından kaçınabildikleri görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin danışmanlık ya da materyal temini gibi konularda duydukları ihtiyacı öğretim süreçlerinin niteliğini etkilediğini söylemek mümkündür.

Alanyazında uygun materyallere ulaşım ve materyal temini konusu özel eğitim alanında önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin materyal kullanımını inceleyen çalışmalarda öğretmenlerin materyal bulmakta zorlandıkları, bulmak ya da yapmak için çaba harcadıklarını belirttikleri ve uygun materyal kullanmaya çalıştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Okul yönetiminin işbirliğine açık olması, destekleyici olması, materyal temini gibi konular öğretmenlerin performansı üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Bishop, vd, 2010; Petersen, 2016). Bu çalışmada öğretim materyallerinin temin sürecine yönelik bulgularda öğretmenler genellikle kendi bütçelerini kullandıkları ve materyalleri kendilerinin hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler bazı materyallerin okul idaresi, sponsor ve öğrencilerin bütçeleri gibi farklı kaynaklardan temin edildiğini belirtmişlerdir. Ancak materyal hazırlama ya da seçme konusunda öncelikle maliyeti vurgulamaları, özel eğitim okullarının daha fazla materyal desteğine ihtiyaç olduğunun göstergesi olarak düşünülebilir.

Alanyazında özel gereksinimli öğrencilerin öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımının öğrencilere motivasyon, katılımı artırma, hedef beceri kazanımını destekleme gibi pek çok anlamlı katkısı olduğu, etkili ve etkileşimli öğrenme ortamı sunduğu belirtilmektedir (Cheng & Lai, 2020; Okolo & Diedrich, 2014; Sani-Bozkurt, 2017; Qahmash, 2018). Öğretim sırasında kullanılabilen bu teknolojiler; bilgisayarlar, tabletler, oyunlar, videolar şeklinde çeşitlendirilebilmektedir (Hamutoğlu vd., 2022). Çağıltay vd. (2019), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sınıflarında özellikle bilgisayar, internet, cep telefonu, akıllı tahta gibi teknolojilerin kullanımına yer verdikleri, bu teknolojilerden çıktı almak, pekiştirme vermek, kavram öğretimi gerçekleştirmek amacıyla yararlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin teknolojik materyallerden yararlanma durumlarının incelendiği araştırma sorusuna yönelik; en çok bilgisayar, akıllı tahta, telefon ve bilgisayar programlarından yararlandığı, bunun dışında projeksiyon cihazı, yazıcı, hesap makinesi, tablet gibi teknolojilere sınırlı da olsa yer verildiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulguların alanyazın ile örtüştüğünü söylemek mümkündür.



Drigas & Papanastasiou (2014), 2000-2013 yılları arasında akıllı tahtaların özel eğitim alanında kullanımının etkisini inceleyen çalışmaları derlemişler ve akıllı tahta kullanımının ağır engelli, öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, işitme kaybı, görme kaybı ya da fiziksel engel gibi farklı gereksinimlere sahip öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığı ve öğretim sürecine katılımlarını arttırmaya yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada da katılımcı öğretmenler farklı gruplarda özel gereksinimli öğrencilerle çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin bu teknolojilerden yararlanma şekilleri ve amaçları incelendiğinde öğrenmeyi destekleme, pekiştirme, öğretim yapma, etkinlik yaptırma, görselleştirme ve değerlendirme gibi amaçlarının olduğu belirlenmiştir. Bu bulguların alanyazın ile örtüşüğünü söylemek mümkündür.

Teknolojik kaynaklara erişim, alt yapı sorunları, teknik destek, zaman gibi unsurların öğretmenlerin öğretim süreçlerine teknolojiyi dahil etmelerine engel teşkil ettiği görülmektedir (Baturay vd., 2017). Bununla birlikte öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin olumlu tutum sergilemelerinin ya da teknolojik materyal kaynaklarının öğretmenlere sunulmasının tek başına yeterli olmadığını, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusundaki yeterliklerinin de önemli bir etken olduğunu gösteren çalışmalara ulaşılmaktadır (Siyam, 2019). Benzer şekilde bu çalışmada da öğretmenlerin deneyimlerine bağlı olarak elde edilen bulgular ışığında; her okulda ya da sınıfta akıllı tahta bulunmaması, internet bağlantılarının olmayışı, çevrimdışı olarak erişimlerin sınırlandırılması gibi unsurların öğretmenlerin teknoloji kullanımını öğretim süreçlerine dahil etmelerini zorlaştırdığı sonucuna ulaşılabilir.

Özel gereksinimli çocuklarla çalışırken her çocuğun bireysel farklılıkları, öğretimsel ihtiyaçları, öğrenci özellikleri ve performans düzeyi, yaşı, yetersizlik türü gibi pek çok faktör öğretim süreçlerini etkilemekte ve her öğrenciyle aynı materyalin kullanımı mümkün olmamaktadır. Ancak bazı çalışmalarda öğretmenlerin ellerinde var olan materyalleri kullanmayı tercih ettikleri ve tüm öğrencilerine aynı materyalleri sundukları görülmektedir (Billingsley vd., 2019; Bishop, vd, 2010; McLeskey & Waldron, 2011) Öğrencilerin düzeylerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik değerlendirmelerin göz ardı edilmesi, materyallerin üzerinde uyarılama yapılmadan kullanılması gibi unsurlar öğretim sürecinin niteliğini düşürmektedir (Bishop, vd, 2010; McLeskey & Waldron, 2011). Bir diğer ifade ile uygun materyal kullanımı, materyallerde yapılan uyarlamalar özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmaktadır (Maryanti, vd. 2021, NCSE, 2010; Petersen, 2016). Bu noktada öğretimsel materyaller üzerinde yapılan uyarlamaların oldukça önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda bu çalışma kapsamında incelenen bir diğer konu öğretmenlerin öğretim materyallerinde yaptıkları uyarlamalara yöneliktir. Bu çalışmada öğretmenler hâlihazırda ulaşabilecekleri materyalleri yoğunlukla kullandıklarını, bazen uyarlamalar yaptıklarını, yaptıkları uyarlamaların genel olarak farklı öğretim amaçlarına hizmet etmesi ve öğrenci ihtiyaçlarına göre fiziksel düzenlemeler yapılması şeklinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Ancak bulgulardan yola çıkarak öğretimsel uyarılama yapma noktasında bazı öğretmenlerin desteklenmeye ihtiyaçları olduğunu söylemek mümkündür.

Özellikle mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme, davranış yönetimi, materyal, öğretim yöntem ve stratejileri, diğer öğretmenlerle iş birliğinde olma gibi önemli konularda desteğe ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Billingsley vd., 2011). Bu çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin materyal kullanımına ilişkin duydukları ihtiyaçlar en çok maddi destek üzerine yoğunlaşmıştır. Yine sınıflardaki materyal ihtiyaçlarının eksikliklerinin giderilmesi, hizmet içi eğitimler, öğretmenler arası materyal paylaşımı gibi ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir. Bu noktada öğretmenlerin belirttiği üzere materyallerin maliyetinin yüksek olması, çoğunlukla kendi bütçelerinden karşılamalarının gerekmesi, talep ettikleri materyallere ulaşamamaları gibi sebeplerin öğretmenlerin öğretim sürecinde öğretimsel materyal kullanımı düzeyini olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür.

Sonuç olarak bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde materyal kullanımına ilişkin deneyim ve görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim süreçlerini kolaylaştırma, öğrencilerin ihtiyaçlarını destekleme gibi amaçlarla teknolojik materyaller de dahil olmak üzere farklı materyal

kullanımlarına başvurdukları görülmüştür. Öğretmenlerin genel olarak materyal desteğine ihtiyaçları olduğu, kullandıkları materyaller üzerinde yaptıkları uyarlamaların sınırlı olduğu, teknolojik alt yapı eksikliği sebebiyle teknolojiyi istedikleri ölçüde öğretim süreçlerine dahil edemedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin materyale yönelik maddi destek yanında materyal kullanımı, tasarımı, uyarlama ve uygulama süreçlerinde eğitim ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir.

Araştırma bulgularından yola çıkılarak öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle materyal hazırlama, seçme, uyarlama ve uygulama gibi konularda desteklenmeleri, okulların teknik alt yapılarının ve teknolojik donanım eksiklerinin giderilmesi, okullarda materyal geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması ve özel eğitim öğretmenlerinin materyal paylaşımı ya da ihtiyaç duydukları konularda birbirlerine danışabilmelerini kolaylaştıracak çevrimiçi platformların kurulması önerilebilir.

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin materyal kullanımına yönelik deneyimleri ve görüşleri pandemi koşulları sebebiyle de sadece yarı yapılandırılmış görüşmelerle incelenmiştir. Daha derinlemesine yapılacak bir inceleme sağlanması amacıyla öğretmenlerden elde edilen verilerin gözlemlerle desteklenmesi, öğretmenlerin materyal kullanım şekli, sıklığı gibi konuların gözlemler aracılığıyla desteklenmesi önerilebilir. Bununla birlikte özel eğitim öğretmenlerinin materyal hazırlama ve kullanma süreçlerine ilişkin ihtiyaç analizi gerçekleştirilmesi ve bu doğrultuda hazırlanacak eğitim programları ile desteklenme süreçlerinin incelenmesi önerilebilir.

## Kaynakça/Reference

- Arı, M. (2019). *Smif öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanma durumları ile öğretim teknoloji ve materyallerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Barus, Y. K., & Djukri. (2013). Pengembangan buku teks tematik tema permainan untuk kelas III SDN tridadi sleman yogyakarta. *Jurnal Prima Edukasia*, 1(2), 222-234. <https://doi.org/10.21831/jpe.v1i2.2638>
- Baturay, M. H., Gökçearslan, Ş., & Ke, F. (2017). The relationship among pre-service teachers' computer. competence, attitude towards computer-assisted education, and intention of technology acceptance. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 9(1), 1-13. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2017.084084>
- Billingsley, B., Israel, M. & Smith, S. (2011). Supporting new special education teachers. How online resources and web 2.0 technologies can help. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 20-29. <https://doi.org/10.1177/004005991104300>
- Bishop, A. G., Brownell, M. T., Klinger, J. K., Leko, M. M., & Galman, S. A. C. (2010). Differences in beginning special education teachers: The influence of personal attributes, preparation, and school environment on classroom reading practices. *Lerning Disability Quarterly*, 33, 75-92. <https://doi.org/10.2307/25701435>
- Blumenthal, Y., Hartke, B. & Voß, S. (2019). The role of evidence-based practice in german special education-State of research and discussion. *Education Sciences*, 9(106), 1-11. <https://doi.org/10.3390/educsci9020106>
- Cardoso, D. C., Cristiano, M. P., & Arent, C. O. (2009). Development of new didactic materials for teaching science and biology: The importance of the new education practices. *OnLine Journal of Biological Sciences*, 9(1), 1-5. <https://doi.org/10.3844/ojbs.2009.1.5>
- Cheng, S. C. & Lai, C. L. (2020). Facilitating learning for students with special needs: A review of technology-supported special education studies. *Journal of Computers in Education*, 7(2),131-153. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00150-8>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. S. B. Demir, M. Bütün, 6. baskı). Siyasal Yayın Dağıtım. (Orijinal çalışma 2008 yılında yayımlandı.)
- Çağiltay, K., Çakır, H., Karasu, N., İslim, Ö. F. & Çiçek, F. (2019). Use of educational technology in special education: Perceptions of teachers. *Participatory Educational Research*, 6(2), 189-205. <http://dx.doi.org/10.17275/per.19.21.6.2>
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereç ve materyallerini kullanma düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 73-105. <https://doi.org/10.7822/egt3>
- Çiftçi, Ş. K., Yıldız, P., & Bozkurt, E. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin materyal kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 4(1), 79-89.
- Delvia, T. F., Mufit, F., & Bustari, M. (2021). Design and validity of physics teaching materials based on cognitive conflict integrated virtual laboratory in atomic nucleus. *Pillar of Physics Education*, 14(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.24036/10354171074>
- Drigas, A. S. & Papanastasiou, G. (2014). Interactive whiteboards' added value in special education. *International Journal of Online and Biomedical Engineering*, 10(4), 46.-51. <http://dx.doi.org/10.3991/ijoe.v10i6.4004>
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (EYHGM). (2023). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni*. [https://www.aile.gov.tr/media/135432/eyhgm\\_istatistik\\_bulteni\\_nisan\\_23.pdf](https://www.aile.gov.tr/media/135432/eyhgm_istatistik_bulteni_nisan_23.pdf)
- Göçer, A., & Akgül, O. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil eğitiminde ortam tasarımı ve materyal kullanımı yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 837-855. <https://doi.org/10.29029/busbed.482891>

- Gündüz, Ş., & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitimde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 1303-6521.
- Hamutoğlu, N. B., İşbulan, O., & Kıyıcı, M. (2022). Major tendencies in special education within the framework of educational technology between 1960-2019. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 23(4), 751-773. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.835696>
- Hofer, M., & Grandgenett, N. (2012). TPACK development in teacher education: A longitudinal study of preservice teachers in a secondary M.A.Ed. program. *International Society for Technology in Education*, 45(1), 83-106. <https://doi.org/10.1080/15391523.2012.10782598>
- Khabib, N., Majidi, H., & Su'ad. (2020). Development of social science teaching materials by using a scientific approach based on the surrounding environment in grade IV students of SD 1 jati kulon. *Journal of Physics: Conference Series*, 1823(1), 1-8. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1823/1/012069>
- Kurniawatii, M. W., Anitah, S., & Suharno. (2017). Developing learning science teaching materials based on scientific to improve students learning outcomes in elementary school. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 319-330. <https://doi.org/10.5281/zenodo.39899>
- Kuruş, G. (2011). *Matematik öğretmen adaylarının hareketli materyal geliştirme sürecinin incelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Maryanti, R., Nandiyanto, A. B. D., Hufad, A. & Sunardi, S. (2021). Science education for students with special needs in Indonesia: From definiton, systematic review, education system, to curriculum. *Indonesian Journal of Community and Special Needs Education*, 1(1), 1-8. <https://doi.org/10.17509/ijcsne.v1i1.32653>
- McLeskey, J. & Waldron, N. L. (2011). Educational programs for elementary students with learning diasabilities: Can they be both effective and inclusive?. *Learning Disability Practices*, 26(1), 48-57. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00324.x>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. <http://oygm.meb.gov.tr/>
- Mete, P., & Yıldırım, A. (2018). Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere “Sert-Yumuşak” maddelerin öğretimi için öğretim materyallerinin seçim süreci. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1527-1538. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2138>
- National Council for Special Education [NCSE]. (2010). *Literature review of principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. [https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE\\_Inclusion.pdf](https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf)
- Okolo, C. M., & Diedrich, J. (2014). Twenty-five years later: How is technology used in the education of students with disabilities? Results of a statewide study. *Journal of Special Education Technology*, 29(1), 1-20. <https://doi.org/10.1177/016264341402900101>
- Önal, H., Kılıç, B. C., Çolak, İ., & Kızılçaoğlu, A. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkinlik yaptırma ve materyal kullanımına yatkınlıkları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 11-19.
- Petersen, A. (2016). Perspectives of Special Education teachers on general education curriculum Access: Preliminary results. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(1), 19-35. <https://doi.org/10.1177/1540796915604835>
- Qahmash, A. I. M . (2018). The potential of using mobile technology in teaching individuals with learning disabilities: A review of special education technology literature. *Tech Trends*, 62, 647-653. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0298-1>
- Rochmad. (2010). Desain model pengembangan perangkat pembelajaran matematika. *Journal Kreano*, 3(1), 59-72.
- Rodriguez, I. R., Saldana, D & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 12, 1-8, <https://doi.org/10.1155/2012/259468>

- Sani-Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37-60. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/403817>
- Siyam, N. (2019). Factors impacting special education teachers' acceptance and actual use of technology. *Education and Information Technologies*, 24, 2035-2057. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-09859-y>
- Şahan, M. (2017). *Hayat bilgisi dersi öğretiminde materyal kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Timor, A. R., Ambiyar, Dakhi, O., Verawadina, U., & Zagoto, M. M. (2021). Effectiveness of problem-based model learning on learning outcomes and student learning motivation in basic electronic subjects. *International Journal of Multi Science*, 1(10), 1-8.
- Toptaş, V. (2008). Geometri alt öğrenme alanlarının öğretiminde kullanılan öğretim materyalleri ile öğretme-öğrenme sürecinin bir birinci sufta incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 4(1), 299-323.
- Toptaş, V., Çelik, S., & Karaca, E. T. (2012). Pedagogical materials use of primary grade teachers in mathematics education. *Elementary Education Online*, 11(4), 1121-1130.
- Ünlü, M. (2017). Matematik öğretmen adaylarının matematik derslerinde öğretim materyali kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 10-34.
- Ünveren-Bilgiç, E. N. (2017). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim materyalleri hakkındaki anlayışları ve ürettikleri materyallerin incelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Whitby, P. J., Leininger, M. L., & Grillo, K. (2012). Tips for using interactive whiteboards to increase participation of students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 44(6), 50-57. <https://doi.org/10.1177/004005991204400605>
- Yazlık, D. Ö. (2018). Öğretmenlerin matematik öğretiminde somut öğretim materyali kullanımına yönelik görüşleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 775-805. <https://doi.org/10.26466/opus.417200>
- YK, R. E., Ruslan, D., & Sumarno. (2021). Development of contextual-based thematic teaching materials to improve student learning outcomes grade V public elementary school percontohan kabanjane. *International Journal of Multi Science*, 1(10), 96-102.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yusuf, M. M., Amin, M., & Nugrahaningsih. (2017). Developing of instructional media-based animation video of enzyme and metabolism material in senior high school. *Journal of Pendidikan Biologi Indonesia*, 3(3), 254-257. <https://doi.org/10.22219/jpbi.v3i3.4744>
- Zagoto, M. M., Yarni, N., & Dakhi, O. (2019). Perbedaan individu dari gaya belajarnya serta implikasinya dalam pembelajaran. *Jurnal Review Pendidikan dan Pengajaran*, 2(2), 259-265. <https://doi.org/10.31004/jrpp.v2i2.481>
- Zulifah, S., Murtono, Santoso, & Masfuah, S. (2021). Content validity of android-assisted problem based learning-oriented illustrated stories teaching materials. *Journal of Physics: Conference Series*, 1823(1), 1-8. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1823/1/012094>



## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Teaching materials are particularly important in the correct learning process and in facilitating learning. Teachers should consider various criteria while preparing or choosing materials to use. For instance, materials should increase the interest and motivation of the students, be compatible with the teaching objectives, and the characteristics of the students, themselves, and the classroom environment, be clear and understandable (Ünveren-Bilgic, 2017). Using teaching materials that are prepared according to these criteria helps teachers to use time effectively, provide time management, increase students' attention on the subject, increase the interest and motivation of students, and enable effective learning (Barus & Djukri, 2013). Teaching materials that the teachers design according to the developmental characteristics of students, individual differences, and educational needs of students are also indispensable elements in the education of students with special needs (Metem & Yıldırım, 2018). Because of the increase in the number of students with special needs in educational environments and most of those students taking part in inclusive education the need for instructional materials become more important (Whitby, Leininger, & Grillo, 2012). It is thought that it is important to examine the teachers' views and experiences about material usage in the educational process that contribute to the teaching process to support the creation of an effective learning environment. However, it was seen that there was no study examining the opinions of special education teachers in national literature. Therefore, in this study, it is aimed to examine the opinions of special education teachers about the materials they use in teaching academic skills.

### 2. METHOD

In this study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was preferred. The participants of this research consisted of 15 special education teachers. In the data collection process of this study, a semi-structured interview form developed by the researchers was used. First of all, participant teachers were interviewed on the phone, and information was given about the purpose of the research and the online interview process to be carried out. Then, online interviews were conducted with the teachers at the appropriate date and time, and the interviews were recorded. The interviews lasted approximately 14 to 48 minutes. Research data were analyzed by descriptive analysis method. In order to ensure the reliability of the study, the transcripts of 5 randomly selected interviews were checked by another field expert, and the themes and sub-themes reached by the researchers were controlled. 100% interrater reliability was achieved. As a result of the analysis, 9 themes and 63 sub-themes were determined.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In this study, examining the opinions of special education teachers on the use of materials during academic skills teaching was the first aim of this research and it was seen that the teachers' material use purposes were mainly aimed at facilitating the learning-teaching process and concretizing information. Other purposes of teachers for the use of materials in teaching processes are providing permanent learning, appealing to more than one sense, increasing the attention and interest level of the students, and saving time.

In this study, determining the materials used by special education teachers during academic skills teaching was another aim of this study. It has been seen that the most preferred materials are picture cards, real objects, ready-made materials, and materials prepared with teacher-student cooperation. Apart from this, it is seen that documents, textbooks, counting sticks, beads, abacuses, and various toys are preferred as teaching materials. At this point, it can be said that teachers benefit from different materials in line with different educational purposes and needs of students.

Another aim of this study was to determine the points that special education teachers pay attention to when preparing or choosing materials for their instructional process. According to the findings, it was concluded

that the teachers considered the cost the most, and they also considered the student characteristics, the durability of the material, the student's performance level, target skills, and instructional goals important. Features such as student interest, usage safety, time saving, clarity, and content were determined as other points of attention while preparing or choosing material to use. It is possible to say that the answers given by the teachers are in parallel with the literature. However, the striking point is that teachers emphasize the cost of materials before other features.

In this study, teachers stated that they generally use their own budgets for materials and prepare the materials themselves. Teachers also stated that some materials were obtained via different sources such as school administration, sponsors, and students' budgets as well. However, teachers' emphasis on the costs of preparing or buying instructional materials can be considered as an indicator of special education schools' need for more material support.

The other aim of this study was the examination of teachers' use of technological materials. It is found that computers, smart boards, telephones, and computer programs are the most used items, and technologies such as projectors, printers, calculators, and tablets are the others. When the ways and purposes of teachers' usage of these technologies are examined, it is determined that teachers have purposes such as supporting learning, reinforcement, teaching, making activities, visualization, and evaluation. However, it can be concluded that factors such as the absence of smart boards in every school or classroom, the lack of internet connections, and the limitation of offline access to programs make it difficult for teachers to include technology in their teaching processes.

Another important finding is that the needs of teachers regarding the use of materials mostly focused on financial support. Additionally, it is determined that teachers need more materials in their classrooms for students with different needs, in-service training about preparing material, material adaptation, and material sharing platforms among the teachers. At this point, it is possible to say that the reasons such as the high cost of the materials, the fact that they mostly need to be paid with their own budget and that they cannot reach the materials they demand, lack of technological materials and infrastructure negatively affect the level of teachers' use of instructional materials in their teaching process.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30/07/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/325

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırmada 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %35 ve 3. yazarın araştırmaya katkı oranı %15’dir.

Yazar 1: Verilerin toplanması, veri analizi ve raporlaştırma.

Yazar 2: Raporlaştırma ve güvenilirlik çalışmaları.

Yazar 3: Araştırmanın tasarlanması ve danışmanlık.

## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantısı yoktur. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 2234-2253. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1353793>



### Meslek Liselerinde Öğrencilerin Gelecek Seçimleri Üzerine Bir Alan Araştırması: Hakkari İli Örneği

A Field Study On Future Choices Of Students In Vocational High Schools: The Case Of Hakkari

Yunus EROĞLU<sup>1</sup>, Cumhuri DEMİRALP<sup>2</sup>, Ali Can GÖZCÜ<sup>3</sup>

Geliş Tarihi (Received): 01.09.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 11.12.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Toplumların gelecek inşa etmesine birinci derece etki eden kurum, kuşkusuz eğitim kurumudur. Bu yüzden eğitimin tarihi insanlığın tarihi ile eşdeğerdir. Her ne kadar günümüz eğitim kurumu ve eğitim sistemi değişim ve dönüşüm geçirmiş olsa da temelde eğitim etkinliğinin hep var olduğu kabul edilmektedir. Eğitimde yaşanan bu dönüşümler, çoğu zaman öğrencinin, öğretmenin ve ebeveynlerin öğrenci geleceklerine ilişkin karar verme mekanizma ve süreçlerini de dönüştürmüştür. Bu araştırma; meslek liselerinde öğrencilerin kendi gelecek seçimlerinin kimler tarafından gerçekleştirildiğini, seçilen bölümlerin meslek uyumu ile neticelenip neticelenmediğini, meslek liselerinden erken ayrılmaların hangi sebeplerden kaynaklandığını ve “ne okulda ne istihdamda bulunma” sorunsalına dair araştırma gerçekleştirmeyi ve nedenlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, AB ERASMUS+ projesi olan “Gelecek Seçimlerine Destek Projesi (Support to Choose Future Project) kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Metodolojik yaklaşımı ise Co-Agency yöntemiyle odak grup görüşmesi olarak tasarlanmıştır. Odak grup çalışması öncesinde literatürde yer alan çalışmalar incelenmiş, daha önce bu alanda yürütülen Avrupa Birliği tarafından desteklenen projeler ve sonuçları derinlemesine analiz edilmiştir. İnteraktif bir şekilde katılımcıların hepsinin uzman ve gözlemci dahil fikirlerini beyan etme süreci olan. Co-Agency bağlamında yapılan odak grup görüşmesi yapılandırılmış olarak hazırlanmış olup 2 araştırmacı, 1 moderatör ve 12 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar öğretmen, rehber öğretmen, idareci, öğrenci ve velilerden oluşmuştur. Araştırma; “okuldan erken ayrılma”, “beceri uyumsuzluğu” ve “ne okulda ne istihdamda bulunma durumu” olmak üzere 3 tema üzerine inşa edilmiştir. Araştırma sonucunda para, sabit gelir gibi ekonomik güdülenmeler ön plana çıksa da mutluluk, umut-hedef-hayal, başarı, özgüven duygusu gibi motivasyon kaynaklarının öğrencilerin gelecek seçimlerini etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Beceri Uyumsuzluğu, Mesleki Eğitim, NEET, Okuldan Erken Ayrılma.

**Abstract:** Education is undoubtedly the institution that has the first degree of influence on societies to build the future. Therefore, the history of education is equivalent to the history of humanity. Although today's educational institution and education system have undergone change and transformation, it is accepted that the educational activity has always existed. These transformations in education have often transformed the decision-making mechanisms and processes of students, teachers and parents regarding the future of students. This research aims to investigate who makes students' future choices in vocational high schools, whether the chosen departments result in occupational compatibility, the reasons for early leaving from vocational high schools, and the problematic of “neither in school nor in employment” and to reveal the reasons. The research was conducted within the scope of the EU ERASMUS+ project “Support to Choose Future Project”. This research is a case study. The methodological approach was designed as a focus group interview with Co-Agency method. Prior to the focus group, the studies in the literature were examined, and the projects supported by the European Union in this field and their results were analyzed in depth. In an interactive way, all participants, including experts and observers, were involved in the process of expressing their opinions. The focus group interview in the context of Co-Agency was semi-structured and conducted with 2 researchers, 1 moderator and 12 participants. The participants were teachers, counselors, administrators, students and parents. The research was built on 3 themes: “early school leaving”, “skills mismatch” and “neither in school nor in employment”. As a result of the research, it was concluded that although economic motivations such as money and fixed income come to the fore, motivational sources such as happiness, hope-goal-dream, success, and self-confidence affect students' future choices.

**Keywords:** Co-Agency, Vocational Training, NEET, Early School Leaving.

**Atıf/Cite as:** Eroğlu, Y., Demiralp, C. ve Gözcü, A.C. (2023). Meslek liselerinde öğrencilerin gelecek seçimleri üzerine bir alan araştırması: Hakkari ili örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2234-2253 [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1353793](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1353793).

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Yunus EROĞLU, Hakkari Üniversitesi, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, [yunuseroglu@hakkari.edu.tr](mailto:yunuseroglu@hakkari.edu.tr), 0000 00026076 4868

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr. Cumhuri DEMİRALP, Hakkari Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, [cmhrdmrlp@gmail.com](mailto:cmhrdmrlp@gmail.com), 0000 0001 7138 2964

<sup>3</sup> Öğr. Gör. Ali Can GÖZCÜ, Hakkari Üniversitesi, Ulaştırma Hizmetleri Bölümü, [alicangozcu@hakkari.edu.tr](mailto:alicangozcu@hakkari.edu.tr), 0000 0002 2192 8444

## 1. GİRİŞ

Eğitim kavramına ilişkin olarak yapılan tanımlamalar dikkate alındığında; temelde bireyin eğitim hayatı boyunca davranış değiştirme sürecine girmekte olduğu dikkat çekicidir. Bu bağlamda kişinin davranışında istendik yönde bir değişimin söz konusu olduğu vurgulanmaktadır (Demirel, 2003). Bir başka yaklaşım ise; eğitimin kişinin doğuştan kazandığı potansiyelinin yeteneğe dönüştürme sürecine odaklandığını gözler önüne sermektedir. Aslında her bireyin gizil güçlerinin farklı olduğu ve hepsinin kendine özgü olduğu ifade edilerek her bireyin eğitilmesinin gerekliliğinden bahsedilmektedir. Bu bağlamda her bireyin değerli olduğu görüşü, eğitime ilişkin tanımlama ve değerlendirmelerde üzerinde durulan temel prensip olduğu anlaşılmaktadır (Durdu Karşlı, 2003).

Eğitim hem kişinin hem de içinde bulunduğu toplumun servetidir (Cingi & Güran, 2003). Ekonomik ve sosyal bağlamda bireyin ve toplumların hayat standartlarını ve kalitesini arttıran, müreffeh bir yaşam oluşmasına katkı sağlayan eğitim olgusu hem kişi hem toplum açısından geleceğe yatırım noktasında önemli bir mihenk taşıdır (Saygılı vd., 2005). Genel eğitim toplumsal kalkınma başlangıcında alt yapıyı oluşturmada hizmet etmektedir. Bunun yanında mesleki ve teknik eğitimin değeri ve önemi endüstrileşmeyle birlikte artmıştır. Bu noktada mesleki ve teknik eğitim; teknolojik gelişmelerden yararlanarak ekonomik kalkınmada ve endüstrideki gelişmeler açısından önem arz etmektedir (Özsoy, 2007).

Mesleki ve teknik eğitim; spesifik olarak bir mesleğin gerektirdiği bilgiye ulaşmayı, belli bir beceriyi kazandırmayı bunun yanında gerekli pratikleşmeyi ve uygulama yeteneğini edindirmeyi hedeflemektedir. Bu anlamda kişisel, sosyal, bilişsel, duygusal (psikolojik) ve ekonomik yönde bireyin uyumlu ve dengeli geliştirilmesi süreci olarak görülmektedir (Alkan, Doğan & İlhan-Sezgin, 2001). Dünya’da söz sahibi olma bağlamında ekonomik olarak güçlü olmak bir ülke için önemlidir. Nitelikli bir iş gücü oluşturabilmek bu bağlamda ekonomiyi güçlendirmektedir. Nitelikli iş gücünü yetiştirmede günümüz teknolojisiyle mesleki-teknik eğitimin entegre edilmesi son derece önem arz etmektedir (Şahinkesen, 1992).

Mesleki ve teknik eğitim bireyin yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Bundan dolayı bireyin kişisel, sosyo-kültürel ekonomik ihtiyaçlarının yerine getirilmesinde mesleki ve teknik eğitim kıymetlidir (Özsoy, 2007). Buna rağmen bireylerin ve toplumların yaşamlarında önemli bir işlevi olan mesleki ve teknik eğitim okullarının farklı sorunlara sahip olduğu düşünülmektedir. Okulu erken terk etme, kendi becerileriyle uyuşmayan bir alanda eğitim-öğretim görme, okulda bulunmama ve eğitimiyle alakalı istihdamda yer almama bu sorunlardan birkaç tanesidir. Bu denli önem arz eden mesleki ve teknik eğitim disiplini birçok projeye konu olmuştur. Mesleki ve teknik eğitim okullarında okuldan erken ayrılma, beceri uyumsuzluğu ile istihdamda ve eğitim-öğretimde yer almama gibi başlıkların Gelecek Seçimlerine Destek (Support to Choose Future Project) adlı AB projesinde tartışılması hedeflenmiştir.

### 1.1. Okuldan Erken Ayrılma (ESL)

Okuldan erken ayrılma olarak ifade edilen ve eğitim öğretim süresi tamamlanmadan okuldan çeşitli nedenlerden dolayı ayrılmayı ifade eden “okuldan erken ayrılma”, literatürde farklı şekillerde ifade edilmiştir. Okulu terk etme, okuldan ayrılma ya da okuldan atılma; konuya ilişkin literatürde yer alan ifadelerdir. Bu çalışmada okuldan erken ayrılma ifadesinin kullanılacak olması, çeşitli nedenlerle öğrenci ya da diğer faktörlerin etkisiyle okul hayatının sonlanmasının hem etken hem de edilgen nedenlerini göz önünde bulunduracaktır. Bu hususta ifade edilmelidir ki okuldan ayrılma, okul normlarından kopuş ile başlayan, okulun etkinliklerinden ve değerlerinden kopma şeklinde okula bağlılığın giderek azalmasıyla devam eden ve neticede okul ortamından kopmayla son bulan bir süreci ifade etmektedir (Yıldız & Eldeleklioğlu, 2018).

Okuldan erken ayrılmanın altında yatan birçok nedenin var olduğu problematik olarak benimsenen bir olgu olmakla beraber, okuldan ayrılmanın nedeni her ne olursa olsun aidiyet duygusunda bir çözümlenin



var olduğu gerçeği, mutlak olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna bağlı olarak okuldan erken ayrılma eyleminin temelde ani bir davranış olmadığı, kademeli bir geri çekiliş sürecinin var olduğu görüşü hakimdir (Hernandez, 2018).

“A Package Of Interventions To Reduce School Dropout In Public Schools In A Developing Country- Gelişmekte Olan Bir Ülkede Devlet Okullarında Okul Terkini Azaltmak İçin Bir Müdahale Paketi” isimli araştırmada; erken yaşta okulu bırakma oranlarının bir ülkenin eğitim politikasının işlerliği ve durumunun bir göstergesi olduğuna ve yakın tarihli gelecekte muhtemel sorunların ortaya çıkmasında emniyet supabı işlevi gördüğüne dikkat çekilmiştir (Graeff-Martins vd., 2006).

## 1.2. Beceri Uyumsuzluğu (SM)

İş gücü alanında önemli bir sorun olarak karşılaşılan durum; eğitim alanında arz edilen beceriler, vasıflar ile iş gücü piyasasında talep edilen beceriler, vasıflar arasındaki dengesizlik ve uyumsuzluktur. Bu hem gelişmekte olan ülkeler hem de gelişmiş ülkeler için söz konusudur (Hatipoğlu, 2016). Beceri kavramı; daha önceleri somut gözlemlenen ve ustalık bağlamındaki davranışlar olarak nitelendirilmekteydi. Eskiden beceri yaklaşımında sadece bireyin davranışları ve fiziksel anlamdaki becerileri söz konusuyken; şimdilerde ise beceri daha çok bilişsel (zihinsel), duygusal ve sosyal becerileriyle ilişkili olarak açıklanmaktadır. Bu yapılandırmacı görüşle beraber beceri kavramına yeni bir anlam kazandırılmıştır. (Boutin, 2004).

Diğer taraftan bireyin bir işi yapabilirlik gücü beceri olarak değerlendirilmektedir. Beceri olgusunda bilgiyle donanımlı hale gelmenin yanında bunu eyleme dökmek de önem arz eder olmuştur. Bu bağlamda birey hem zihinsel hem fiziksel noktada harekete geçmek durumundadır. Zihinsel olarak birey; analiz etme, sorgulama, problem çözme ve karar verme gibi süreçlerle beraber fiziksel olarak da eylemde bulunmak durumundadır. Elbette beceri sadece zihinsel ve fiziksel kaynaklardan ibaret değildir. Bilmek ve uygulamak dışında beceri; psikolojik ve sosyolojik kaynaklardan da beslenmektedir. Bu hususta kompleks durumlarla baş etme ve bunu yönetebilmek de o işi gerçekleştirmede önemlidir (Bissonnette & Richard, 2001; Dionnet, 2002; OECD, 2005).

Beceri uyumsuzluğu, bireyin çalışma alanında ihtiyacı olan becerilerin sahip olduğu becerilere göre daha az veya daha fazla olduğu durumdur. Yani bireyin kazandığı ve geliştirdiği becerilerin iş yaşamında az veya fazla karşılık bulmasıdır. İş yaşamında ihtiyaç duyulan becerilerin bireyde ya daha fazla ya da daha az bulunmasıdır (CEDEFOP, 2012). Beceri uyumsuzluğunda sadece o beceriye sahip olmamak veya az sahip olmak durumu söz konusu değildir. Fazla beceriye sahip olmak da bir uyumsuzluk durumunu ifade etmektedir. Becerilere göre bireylerin uyumlu bir noktada olması son derece önem arz etmektedir. Bu durum özellikle bireylerin daha öğrenciyken beceri ve yeteneklerinin farkına varmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu noktada eğitim olgusu içerisinde öğrenci kişilik hizmetleri olgusunu tarif etmenin ve öğrenciye bu yönlü bilişsel yaklaşımlarda bulunmanın fayda sağlayıcı olduğu düşünülmektedir.

Çağdaş eğitim sürecinde bir bütün olarak bireyin gelişimi amaçlanmaktadır. Ve bireyin hem kendisi hem de içinde yaşadığı toplum için yetişmesi hedeflenmektedir. Bireyin zihinsel, fiziksel ve psikososyolojik noktada sürekli gelişimi desteklenmektedir. Böylelikle daha toplumla bütünleşik, yaratıcı ve üretken bir birey yetişmesi bağlamında ortam hazırlanmış olur (Yeşilyaprak, 2005). Çağdaş eğitimin ruhunu yakalamak için ve daha işlevsel olabilmek adına eğitim sürecinde öğretim ve yönetim faaliyetlerinin yanında öğrenci kişilik hizmetleri çok önemlidir. Geleneksel eğitimde öğretim ve yönetim anlayışı mevcutken; çağdaş eğitimde bireyin bireysel farklılıklarını önemseme ve onların duygu, tutum, değer ve davranışları noktasında rehberlik edebilmek kıymetlidir. Bu bağlamda öğrenci kişilik hizmetleri çağdaş eğitim yaklaşımında bu etkinlikleri kapsamaktadır (Ercan, 2000).

Öğrenci kişilik hizmetlerinde bulunan rehberlik hizmetleri bu anlamda bireye doğrudan destek veren kişisel gelişimi için önemli bir süreçtir. Bireyin daha verimli ve işlevsel karar alması ve etkili bilgi-beceriye sahip olması adına sistemli bir şekilde uzmanlık çerçevesinde bireye verilen yardım rehberlik hizmetleri olarak tanımlanmaktadır (Tan, 1992). Profesyonel bir yardım olan rehberlik hizmetleri kişinin kendini

tanınmasını, gerçekleştirmesini sağlamakta ve çevresindeki fırsatları değerlendirip daha uygun kararlar almasına destekte bulunmaktadır ( Kuzgun, 1992).

ABD’de mesleki rehberlik ve yardım şeklinde öncelikli olarak ortaya çıkan rehberlik hizmetlerine ABD’nin öncülük ettiğini görmek mümkündür. Bu bağlamda Frank Parsons, 1908 yılında bireylerin yetenek ve ilgileri doğrultusunda işe yerleştirilmesi maksadıyla insanlara yardım etmiş ve daha sonra Boston Meslek Bürosunu açarak çalışmalarını buradan devam ettirmiştir. Ayrıca mesleki rehberlik çalışmaları alanında önemli bir adım olarak kabul gören ilk eseri de bu dönemde kaleme almıştır (Isaacson, 1986). Şunu da ifade etmek gerekir ki; Öncelikli olarak mesleki yardım şeklinde ortaya çıkan rehberlik hizmetleri, daha sonra eğitsel ve kişisel rehberlik şeklinde kapsamını genişletmiştir (Kepçeoğlu, 1993).

Görüldüğü üzere çağdaş eğitim yaklaşımında bireyin kendini tanınması ve daha yerinde kararlar alması önem arz etmektedir. Dahası okullarda öğrenci kişilik hizmetlerinin kapsamında olan rehberlik hizmetlerinin bu bağlamda bu ihtiyaca cevap verdiği düşünülmektedir. Ancak ilgi, yetenek ve mesleki değerler çerçevesinde kendi becerilerine uygun karar almaları noktasında bazı aksaklıkların olduğu da görülmektedir. Tam bu bağlamda “Gelecek Seçimlerine Destek” adlı projede özellikle mesleki ve teknik eğitim okullarında bu durumun analiz edilmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir.

### **1.3. Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olma Durumu (NEET)**

Gençlerin çalışma hayatına eklenme ya da başka bir ifade ile iş piyasasında var olmalarına yönelik birtakım göstergeler dikkat çekici olsa da özellikle son zamanlarda bu göstergelerin özellikle eğitim ve sosyal yaşamı da dahil etme noktasında yetersiz kaldığı saptanmıştır. Genç istihdamı, genç işsizlik oranı gibi göstergelerin gençlerin durumlarını ortaya koymada yetersiz olduğu anlaşıldıktan sonra alternatif göstergeler gündeme gelmiştir.

Çünkü birtakım sebeplerle eğitim hayatını sonlandıran gençler, iş hayatına da eklenemeyince hem iş hayatının dışında hem de eğitim sürecinin dışında kalmaktadırlar. Bu durum işsizlik oranı ya da genç istihdamı gibi göstergelerde belirtilmeyince de alternatif bir gösterge olan NEET, 15-29 yaş aralığında, istihdamda ve eğitimde olmayan, bu nedenle de sosyal yaşamdan dışlanmış olan gençleri tanımlamak için hem ulusal hem de uluslararası araştırmacılar için kullanılan bir göstergedir (Eurofound, 2012; Aslan, 2019).

NEET göstergesi veya istihdam, eğitim-öğretimde olmayan gençlerin ölçümü; 1990'lardan itibaren Birleşik Krallık'ta beşerî sermaye biriktirmeyen gençleri sınıflandırmanın bir yolu olarak kullanılıyorken, 2010 yılından itibaren de AB'nin kullandığı göstergelerden biri olmuştur (Eurofound, 2021).

Türkiye, gelişmekte olan bir ülke konumunda olduğundan ve Türkiye ekonomisinin sosyoekonomik dinamikleri dikkate alındığında genç nüfusun öz kaynak olarak değerlendirilip eğitim sistemine ve ekonomik yapıya dahil edilmesi, bir çok açıdan olduğu gibi toplumsal açıdan da büyük önem arz etmektedir.

**Tablo 1.**

*Cinsiyet, Yaş ve Çalışma Durumuna Göre Ne İstihdamda Ne de Eğitim-Öğretimde Bulunan Gençler (NEET Rates)*

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
<b>GEO</b>										
<b>European Union - 27 countries (from 2020)</b>	17.3	17.5	17.0	16.6	16.0	15.1	14.4	14.0	15.2	14.3(b)
<b>European Union - 28 countries (2013-2020)</b>	17.1	17.2	16.6	16.1	15.6	14.7	14.1	13.6	:	:
<b>European Union - 15 countries (1995-2004)</b>	16.6	16.7	16.1	15.7	15.2	14.5	13.9	13.4	:	:
<b>Euro area - 19 countries (from 2015)</b>	17.3	17.5	17.1	16.6	16.1	15.3	14.6	14.1	15.4	14.3(b)
<b>Belgium</b>	15.1	15.6	14.8	15.5	14.2	13.7(b)	13.0	12.8	13.4	11.5(b)
<b>Bulgaria</b>	25.4	26.1	24.7	23.0	22.8	19.5	19.1	17.5	19.2	18.3(b)
<b>Czechia</b>	15.8	15.6(b)	15.0	14.9	13.6	12.4	12.5	13.2	14.3	14.1(b)
<b>Denmark</b>	9.3	8.9	8.9	9.1	9.2(b)	10.5(b)	10.2	10.0	10.8	9.2(b)
<b>Germany (until 1990 former territory of the FRG)</b>	10.9	10.4	10.4	10.2	10.5	10.0	9.6	9.3	10.8(b)	10.6(b)
<b>Estonia</b>	16.5	15.3	15.2	14.0	15.3	13.1	12.9	12.2	13.9	12.2(b)
<b>Ireland</b>	22.4	20.0	18.4	17.1	15.6	13.9(b)	12.7	12.6	15.2	11.1(b)
<b>Greece</b>	29.1	30.8	29.5	27.1	25.6	24.2	22.3	20.7	21.3	20.5(b)
<b>Spain</b>	23.6	24.0	22.4(b)	20.9	19.5	17.9	16.7	16.0	18.8	15.6(b d)
<b>France</b>	16.1	14.7(b)	15.1(b)	15.7	15.6	15.0	14.5	14.0	15.1	13.7(b d)
<b>Croatia</b>	21.7	23.2	22.2	21.1	20.6	18.9	16.2	15.0	16.1	16.2(b)
<b>Italy</b>	24.8	27.2	27.4	26.9	26.0	25.5	24.8	23.8	25.1	24.4(b)
<b>Cyprus</b>	17.4	20.3	19.5	18.7	18.8	18.0	15.4	14.6	15.1	15.1(b)
<b>Latvia</b>	18.2	16.3	16.6	14.7	14.4	13.8	12.7	12.0	12.9	13.8(b)

Tablo 1. Devamı

Cinsiyet, Yaş ve Çalışma Durumuna Göre Ne İstihdamda Ne de Eğitim-Öğretimde Bulunan Gençler  
(NEET Rates)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Lithuania	15.3	14.1	13.5	12.6	12.0	11.5	10.6	11.6	13.3	12.8(b)
Luxembourg	8.4	8.5	8.1	8.4(b)	8.1	7.7	8.3	6.9	8.2	8.9(b)
Hungary	20.9	20.4	18.1	16.9(b)	15.8	15.0	14.7	14.6	16.7	12.1(b)
Malta	13.9	12.9	13.1	13.2	10.6	10.4(b)	9.3	9.6	10.1	9.8(b)
Netherlands	7.7	8.8(b)	8.8	8.1	7.9	7.3	6.8	7.0	6.8	6.6(b)
Austria	9.0	9.8	10.0	9.9	9.8	9.3	9.4	9.2	10.6	10.7(b)
Poland	16.9	17.4(b)	16.7	15.8	15.1	14.3	13.7(b)	13.4	13.8	13.8(b)
Portugal	16.6	17.1	15.2	13.5	13.2	11.2	9.9	9.5	11.6	10.2(b)
Romania	20.1	20.5	20.0	21.1	20.8	18.7	18.0	17.3	17.8	21.4(b)
Slovenia	11.8	13.2	13.6	12.5	11.5	9.9	9.5	9.0	9.5	8.4(b)
Slovakia	21.2	21.5	21.4	19.9	18.2	18.6	17.2	17.2	17.7	15.0(b)
Finland	11.5	12.1	12.9	13.1	12.7	12.4	11.2	10.3	11.0	9.9(b)
Sweden	8.3	7.9	7.7	7.4	7.2	6.9	6.9(b)	6.4	7.6	6.4(b)
Iceland	7.4	7.3	7.3	5.8	5.4	4.5	5.7	5.7	8.3(b)	7.9(b)
Norway	7.2	7.5	7.9	8.1	8.3	7.9	7.7	7.3	7.8	8.3(b)
Switzerland	8.6	8.8	8.5	8.2	8.0	7.9	7.3	6.7	6.9	:
United Kingdom	15.5	15.0	13.7	13.3	13.0	12.2	12.0	11.7	:	:
Montenegro	27.4	26.4	25.1	25.6	24.8	23.4	23.0	24.2	28.6	:
North Macedonia	33.9	33.1	33.9	33.9	32.3	32.5	31.4	26.7	27.6	:
Serbia	28.6	27.8	27.1(b)	26.1	23.8	23.0	21.2	19.9	20.7	19.5(b)
Turkey	32.9	30.9	30.2(b)	29.6	29.4	29.1	29.1	30.9	33.6	:

Kaynak: Eurostat (2022).

Genel olarak Avrupa'da NEET oranlarında bir düşüş eğilimi hakimken Danimarka, İtalya, Türkiye, Norveç ve Avusturya'da eğilimin daha çok artış yönünde olduğu görülmektedir. Tablo 1'de yer alan veriler dikkatle incelendiğinde görülecektir ki 2019 yılından 2020 yılına girildiğinde Covid-19 etkisiyle tabloda yer alan tüm ülkelerde NEET oranında ciddi bir artış olmuştur. Bu da tüm dünya ülkelerinin ekonomilerinde adından sıklıkla bahsettiren küresel ekonomik ve istihdam krizinin bir yansımasıdır.

#### 1.4. Araştırmanın amacı

Bu araştırma; meslek liselerinde öğrencilerin kendi gelecek seçimlerinin kimler tarafından gerçekleştirildiğini, seçilen bölümlerin meslek uyumu ile neticelenip neticelenmediğini, meslek liselerinden erken ayrılmaların hangi sebeplerden kaynaklandığını ve “ne okulda ne istihdamda bulunma” sorunsalına dair çıkarımda bulunmayı ve nedenlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda alan çalışması için Hakkâri Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde belirlenen katılımcılarla mesleki ve teknik eğitim okullarında bu sorunsallara yönelik görüşlerin incelenmesi hedeflenmektedir. Gelecek Seçimlerine Destek Projesi (Support to Choose Future Project) adlı AB Erasmus+ projesi kapsamında yapılan bu saha çalışmasında bir diğer amaç, Hakkari İli özelinde meslek liselerinde öğrencilerin gelecek seçimleri üzerindeki etkileri ortaya koymaktır. Bunu yaparken öğrenci, veli, öğretmen, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri esas alınarak; okulu erken terk etme, meslek lisesi öğrencilerinin becerilerine uygun olmayan bir alanda olmaları ve okulda eğitim-öğretim görmemekle birlikte çalışma hayatına da dahil olamama konuları üzerinde saha çalışması yapılması hedeflenmiştir.

#### 1.5. Araştırmanın önemi

Mesleki eğitimin önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Özellikle teknik, uzman ve ara eleman yetiştirme merkezleri ve/veya eğitim kurumları olarak görülen bu eğitim sürecine verilen önem ve harcanan yatırımlar da giderek artmaktadır. Bu eğitim sürecinin teorik ve pratik noktada destekçisi olan meslek liselerinin göz ardı edilmemesi gerektiği düşünüldüğünde buna dönük alan araştırmaların ne denli önemli olduğu da karşımıza çıkmaktadır. Meslek liselerinde eğitim-öğretim gören öğrencilerin gelecek seçimleri üzerine yapılan bu saha çalışmasının odak grup görüşmeleriyle bu alanda farklı bir bakış açısı kazandırdığı düşünülmektedir. Genel anlamda mesleki liselere ve meslek lisesi öğrencilerine olan algıların ve bu alandaki beklentilerin nasıl olduğu konusu kıymetli görülmektedir. Odak grup görüşmelerinde “okulu erken terk etme”, “becerilerine uygun olmayan alanda eğitim-öğretim görme” ve “ne okulda ne de iş hayatında bulunma” temalarına ilişkin; öğrenci, veli, öğretmen, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilen veriler ve verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan fikirler, bu araştırmanın üç teması perspektifinde meslek liselerinde karşılaşılan temel problemleri, problemlerin çözümüne dair önerileri ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Meslek liselerinde öğrencilerin kendi gelecek seçimlerinin kimler tarafından gerçekleştirildiğini, seçilen bölümlerin meslek uyumu ile neticelenip neticelenmediğini, meslek liselerinden erken ayrılmaların hangi sebeplerden kaynaklandığını ve “ne okulda ne istihdamda bulunma” sorunsalına dair araştırma gerçekleştirmeyi ve nedenlerini ortaya koymayı amaç edinen bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışma deseni kullanılmıştır.

Durum çalışması güncel bir olguyu yaşam çerçevesi bağlamında ele alan, içerik arasındaki sınırların net olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan deneysel bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984).

İçerik analizine dayalı değerlendirilen bu araştırmanın katılımcılarını; farklı alanlardan 6 öğrenci, farklı meslek grubundan 2 veli, 1 idareci-okul yöneticisi, 1 rehber öğretmen ve farklı branşlardan 2 öğretmen oluşturmaktadır. Bunlara yönelik 3 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu bağlamda katılımcılara açık uçlu görüşme tekniği ile aşağıdaki 3 temel soru sorulmuştur.

- 1- Okuldan erken ayrılma veya okul terki ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Onları bu zorluğa iten etmenler mi var?
- 2- Beceri uyumsuzluğu ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Onları bu sürece iten etmenler mi var?



3- Hem okul okumayan hem de bir işte çalışmayan kişilerle ilgili düşünceleriniz nelerdir? Onları bu zorluğa iten etmenler mi var? Veya avantajları, dezavantajları nelerdir?

## 2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme/Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırmanın örnekleme meslek liselerinde öğrencilerin gelecek seçimlerine dönük deneyimlerini, görüşlerini ve fikirlerini sunan farklı alanlardan 6 öğrenci, farklı meslek grubundan 2 veli, 1 idareci-okul yöneticisi, 1 rehber öğretmen ve farklı branşlardan 2 öğretmen oluşturmaktadır.

Bu kişiler İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınarak gönüllü olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların yaşları 16 ile 46 arasında değişmektedir.

## 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, konunun içeriğine göre açık uçlu ve yorum gerektiren 3 sorudan oluşmaktadır. Sorular hazırlanırken ilgili literatür taranmış, akademik kadro ve doktora düzeyinde eğitim almış alan uzmanlarından görüş ve öneriler alınmıştır. Formun hazırlanmasının ardından araştırma verilerinin toplanmasında odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır.

Odak grup görüşmesi bir soruna yönelik grup etkileşimi olarak tanımlanmaktadır (Morgan, 2002). Bu bağlamda araştırmada odak grup görüşmesine katılan bireylerin duygu ve düşünceleri kayıt altına alınmış (Stewart vd., 2007) ve gruba ilişkin açık uçlu sorular sorulmuş; toplantıda bireylerin düşünceleri, gözlemleri ve deneyimleri hakkında detaylı bilgi veren bir moderatör ve gruptaki açıklamaları tutanağa geçiren bir raportör bulunmuştur. Araştırma Hakkâri İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin doğrultusunda Hakkari Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde "U" düzeninde hazırlanan toplantı odasında katılımcılara araştırmanın amacı ve konusu hakkında bilgi verilerek gerçekleştirilmiştir. Görüşmeyi kabul eden katılımcılara gizlilik konusunda bilgi verilmiş, görüşmelerin profesyonel (sesli ve yazılı) kayıt altına alınacağı bilgisi aktarılmıştır.

Soru-cevap esasına dayanan görüşmeler 120 dakika sürmüştür. Ayrıca araştırma bulgularının sunumunda katılımcıların kimlik bilgilerinin korunması amacıyla her katılımcıya farklı kodlarla numaralar verilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler ise Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.**

*Katılımcı Bilgileri ve Demografik Özellikleri*

Katılımcı	Unvan	Yaş	Alan	Sınıf
Ö1	Öğrenci	16	İnşaat	10.sınıf
Ö2	Öğrenci	18	Mobilya	11.sınıf
Ö3	Öğrenci	16	Tesisat	9.sınıf
Ö4	Öğrenci	17	Motor	9.sınıf
Ö5	Öğrenci	17	Tesisat	11.sınıf
Ö6	Öğrenci	18	Motor	11.sınıf
V1	Veli (nakliyeci)	46		
V2	Veli (ev hanımı)	38		
İ1	İdareci	34		
R1	Rehber Öğretmen	28		
E1	Öğretmen	35		
E2	Öğretmen	33		

**Kaynak:** Gelecek Seçimlerine Destek Projesi Odak Görüşmesi verileri ışığında oluşturulmuştur.

## 2.4. Verilerin analizi

Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, iki aşamada analiz edilmiştir. Bunlardan ilki, verilerin kâğıda yazılması, kodlanması, görüşmeci yorumlarının yazılması ve temaların oluşturulması aşaması olan tümevarımsal analiz tekniği ile gerçekleştirilmiştir (Silverman, 2001). İkinci olarak verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer verileri çeşitli kavram ve temalar altında toplayarak içeriğin anlaşılmasını sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Görüşmeler kayıt altına alınmış ve verilerin analizi için iki alan uzmanı tarafından deşifre edilerek kodlamalar ve temalar oluşturulmuştur.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:12.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:BEL5V6BE/00451 (Elektronik İmza-Doğrulama Kodu/PIN Kodu)

## 3. BULGULAR

Gelecek seçimlerine destek projesi kapsamında ilk odak grup görüşmeleri sonucunda nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yapılarak belirlenen temalar çerçevesi içinde farklı kodlar ortaya çıktığı görülmüştür. Şekil 1’de ESL (Okuldan Erken Ayrılma) temasında odak grup görüşmelerinde veli, öğrenci, öğretmen, psikolojik danışman/rehber öğretmen ve idarecilerin görüşlerin içeriği analiz edildiğinde 16 farklı kod belirlenmiştir. Bu kodlar;

- Ekonomik Sorunlar
- Meslek Liselerinin Tanımı ve Tanıtımı
- Motivasyon (İçsel ve Dışsal)
- Ulaşım ve Barınma
- Olumsuz Model
- İnanç-Güven ve Umut Yitimi
- Aidiyet
- Akran Etkisi
- Aile Faktörü
- Fırsat Eşitsizliği
- Eğitim Politikalarında Sürekliliğin Olmaması
- Beceri Uyumsuzluğu
- Özgüven Eksikliği
- Yetersiz Yönlendirme
- Başarı Ölçütü
- Öğrenci-Veli-Okul Kopukluğu

Şeklinde dir.

Okuldan erken ayrılma ile ilgili kodlar Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Okuldan Erken ayrılma (ESL) verilerinden elde edilen kodlar

**Kaynak:** Gelecek Seçimlerine Destek Projesi Odak Görüşmesi verileri ışığında oluşturulmuştur.

Bu veriler ışığında odak grup görüşmesi katılımcılarından V1; eğitim politikalarında sürekliliğin olmamasını ifade ederek özellikle öğretmenlerin yer değiştirmelerin farklı nedenlerden dolayı olması, öğrenci üzerinde motivasyonu düşürdüğünü belirtmiştir. Bu durumun sınav sistemine olan güvensizliği doğurduğu görüşünü ileri sürerek velilerin eğitime olan bakış açılarının değişmesi gerekliliğinden bahsetmiştir. Diğer taraftan ailenin çocuklarını izlemelerinin okuldan erken ayrılmayı önleyebileceği ön görülmüştür. Ö5 katılımcısı, özellikle okuldan erken ayrılmaya neden olan etkenlerin; köyde yaşamış olmanın ulaşım ve barınma sorununu getirdiği, herkesin eşit düzeyde eğitim görmediğinin önemli bir olgu olduğunu ileri sürmüştür. Fırsat eşitsizliği vurgusu yapan Ö5, toplumun öğrencileri desteklemediği yani esas olarak dışsal motivasyonun da az olduğu gerçeğinin unutulmaması gerektiğini söylemiştir. Ekonomik sorunların da okuldan erken ayrılmayı etkilediği görüşü de önemli diğer faktördür. Bu hususta V2 katılımcısı da özellikle okuldan erken ayrılmada en büyük faktörün ekonomik sorunlar olduğunu belirtmiştir. Ö2 katılımcı ise özellikle çevrelerinde okuyanların işsiz kaldığını ifade ederek okul okumaya karşı içsel motivasyonun da azaldığı görüşünü öne sürmüştür. Bu durumun olumsuz bir model teşkil ettiği söylenebilir. Ö1 katılımcısı ise okul sonrası işsizliğin; okul okumaya karşı umudun ve inancın zayıflamasına neden olduğunu ifade etmiştir. Ve ekonomik sorunların da okuldan erken ayrılmayı tetiklediğini vurgulamıştır. Diğer taraftan meslek lisesi eğitimcilerinden R1, okuldan erken ayrılmayı engellemek için öğrencilerde aidiyet duygusunun oluşması gerektiğini ifade ederek; öğrenci ve öğretmen ilişkilerinin etkili olmasının altını çizmiştir.

Okuldan erken ayrılma hususunda bir diğer değişkenin akran etkisi olduğunu belirten Ö4 katılımcısı, olumsuz modellerin fazla olmasının okuldan erken ayrılmayı etkilediğini ifade ederken Ö5 katılımcısı ise alan ve öğrencinin becerisine/yeteneğine uygunluğunun olmadığı; bundan dolayı okulu erken bırakma eğilimlerini arttırdığını belirtmiştir. Ekonomik unsurların okulu terk etmede en önemli argümanlardan biri olduğu birçok katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Buna istinaden Ö6 katılımcısının özgüven

eksikliğinin ve ekonomik sorunların okuldan erken ayrılmada etkili olduğunu ifade etmesi bu kategoride değerlendirilmektedir.

Bir başka perspektiften olayları ele alan İ1 katılımcısı, öğrencilerin istedikleri alanda olmamalarının, eğitim politikalarında sürekliliğin olmamasının, ulaşım ve barınma konusunda yetersizliğin ve hayal kurmamanın okulu erken bırakmayı etkilediği görüşünü savunmuştur. Ayrıca özellikle öğrencilerin umutlarının olmamasının okumaya karşı inançlarının azalmasının önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. E2 katılımcısı ise becerilere uygun olmayan seçimlerin yapılması, öğretmenlerin de aidiyet duygularının az olması, fırsat eşitsizliği gibi faktörlerin okuldan erken ayrılmaya davetiye çıkardığının altını çizmiştir. Kuşkusuz araştırmada en dikkat çeken husus, ekonomik koşullar ve kaygılardır. Bu durum gerek öğrenciler gerek veliler gerek eğitimciler ve idareci tarafından sıklıkla ifade edilmiştir. Bu açıklamalara istinaden Ö5'in;

*“Zeki olmasına rağmen birçok öğrenci okula erişemiyor ya da okulu bırakmak durumunda kalıyor. Maalesef köydeki öğrenci okumak istiyor ama imkanları el vermiyor. Diğer taraftan şehirde imkanları elverişli olan öğrenciler ise okumak istemiyor.”*

İfadeleri, öğrencilerin fırsat eşitsizliği algılarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Yine bu hususta V2 katılımcısının oğlunun okulu bırakmak istemesini de ekonomik nedenlere bağlamış olduğu aktarılmıştır. Odak grup görüşmesinin bir kesitinde geçen diyalog bu durumun daha anlaşılır olmasına fayda sağlamaktadır;

V2: *-oğlum okulu ekonomik nedenlerle bırakmak istedi. Geçinemediğimiz için...*

Ö1: *okulu sevmiyordum. Kimse atanamıyor. Okulu bırakmak istedim.*

E2: *-velimiz oğlunun okula devam etmesi için büyük gayretler sarf ederek ikna etti.*

Bu veriler ailenin öğrencilerin gelecek seçimlerinde ne denli önemli olduğunu gösterirken çalışmanın bütüncül bir değerlendirmesi de ekonomik faktörlerin tüm katılımcıların ortak kaygısı olduğu gerçeğini gözler önüne sermiştir.

Bu araştırmanın ikinci temasında yer alan beceri uyumsuzluğuna ilişkin veriler göstermiştir ki tercih edilen ya da tercih etmek durumunda kalınan bölüm ile istihdam edilen bölüm arasında büyük bir uyumsuzluk söz konusudur. Bu bağlamda katılımcılara yöneltilen “Okunan bölüm ile çalışılan iş arasında bir uyum olmalı mıdır?” sorusuna verilen yanıtların hepsi uyumdan yana olmuş ve katılımcıların büyük çoğunluğu bu uyumsuzluğu yetersiz yönlendirmeye ve ekonomik kaygılara bağlamıştır. Odak grup görüşmesi katılımcılarından elde edilen veriler ışığında yapılan kodlamalarda sıklıkla kullanılan ve tekrara düşen kavramlardan oluşturulan kodlamalar Şekil 2’de de görüldüğü üzere;

- Yetersiz yönlendirme
- Ekonomik kaygılar
- Alan seçimi kriterleri
- Mutsuzluk
- Öğrenci ve alan farkındalığı
- Beklentilerin karşılanmaması

Şeklinde. Çalışmanın bu bölümünde söz hakkı alan meslek lisesi alan öğretmenlerinden E2 katılımcısı, meslek liselerinde bölüm seçiminin 9. sınıfın başından gerçekleşmesinin erken olduğuna ve seçilen bölümlerin ilgi alanlarından ziyade akademik başarı puanına göre olmasının tercihlerin büyük oranda mutsuzluk yarattığına değinmiştir. Başarı puanına göre seçilen bölümlerin ilerdeki yaşam koşulları ve ekonomik kaygılarla da ilişkilendirildiği durumda ya okul terklerine ya da beceri uyumsuzluğuna neden olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin daha doğru yönlendirilmesi noktasında hem öğrenci hem de

seçilecek olan alanların iyi tanınması ve tanıtılması gerektiği öne sürülmüştür. Bundan dolayı öğretmen, aile ve öğrenci arasında yakın ilişkilerin olması faydalı olacaktır.

Beceri uyumsuzluğu ile ilgili kodlar Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Beceri Uyumsuzluğu verilerinden elde edilen kodlamalar

**Kaynak:** Gelecek Seçimlerine Destek Projesi Odak Görüşmesi verileri ışığında oluşturulmuştur.

Diğer taraftan meslek lisesi alan öğretmenlerinden E1 katılımcısı da meslek liselerinde bölüm seçilirken temelde ekonomik kaygıların gözetildiğini ve alana ilgi duymanın de bu bakış açısından doğrudan etkilendiğini ifade etmiştir;

*“Türkiye’de ilk amaç/hedef para kazanmak. Maalesef ilgili bölümde okuyan öğrenci başka alanlara ekonomik nedenlerden dolayı yönelmektedir. Bunun için de ekonomik kaygıların söz konusu olduğunu belirtmek gerekir...”*

Odak grup görüşmesinin verileri farklı nedenler ve değişkenlerin beceri uyumsuzluğuna işaret ettiğini göstermekte ve öğrencilerin yeterli bir biçimde yönlendirilmediklerini de gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda ailenin alan seçiminde etkili olması, öğrencinin kendi becerilerini henüz tanımamışken ve alana dair bilgi birikimi edinmemişken seçim yapması; yapılan seçimlerin beceri uyumsuzluğu ile neticelenmesine zemin hazırlamaktadır.

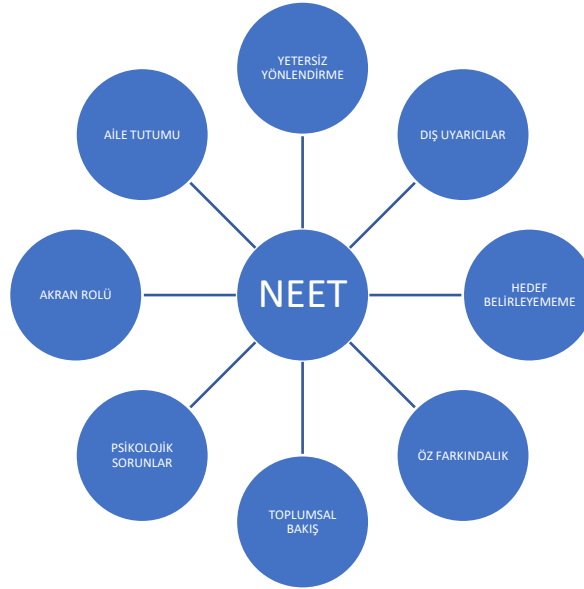
Alan seçimlerinin yapılması hususunda bir takım kaygı ve önerilerini dile getiren katılımcılardan R1, alan seçimi ile ilgili daha işlevsel düzenlemelerin olması gerektiğinin öneminden bahsetmiştir. Yine İ1 katılımcısı da özellikle alan seçiminin erken olmasının becerilerle alanlar arasındaki uyumsuzluğa neden olan en önemli faktörlerden biri olduğunu ileri sürmüştür. V2 katılımcısı ise doğru yönlendirmenin eksikliğine dikkat çekmiştir. Bunların yanında öğrenci katılımcılardan Ö1 ise özellikle öğrenciyi tanımının ve öğrencinin kendini tanımmasının gerekliliğinden bahsederek beceri uyumsuzluğuna yol açan en önemli etkeni ifade etmiştir.

NEET, hem uluslararası hem de ulusal alanda önemi gittikçe anlaşılan bir gösterge ve çalışma konusu olmuştur. Bu önemin anlaşılmasında NEET’in bir eğitim ve istihdam krizi olarak görülmesinin rolü büyüktür. NEET meselesinin ardında yatan nedenleri irdelemek ve odak grup görüşme çalışmasında katılımcıların “ne istihdam ne de okulda olma durumu” ile ilgili görüşlerine ulaşmak amacıyla yapılan

odak grup görüşmesinin sorularından biri de “Hem okul okumayan hem de bir işte çalışmayan kişilerle ilgili düşünceleriniz nelerdir? Onları bu zorluğa iten etmenler mi var? Veya avantajları, dezavantajları nelerdir?” sorusu olmuştur. Yöneltilen bu soruya karşılık alınan görüşlerinin içerik analizi yapıldığında 8 başlıkta kod oluşturulmuştur. Bu kodlar Şekil 3’te de görüldüğü üzere;

- Yetersiz yönlendirme
- Dış uyarıcılar
- Hedef belirleyememe
- Öz farkındalık
- Toplumsal bakış
- Psikolojik sorunlar
- Akran rolü
- Aile tutumu

Şeklinde dir.



Şekil 3. Ne Okulda ne istihdamda olma durumu (NEET) verilerinden elde edilen kodlamalar

**Kaynak:** Gelecek Seçimlerine Destek Projesi Odak Görüşmesi verileri ışığında oluşturulmuştur

Bu temada katılımcılar tarafından genel olarak öğrencilerin belli bir amacının olmadığı, okumaya karşı umutlarının olmadığı bundan dolayı umut, amaç gibi olguların kişiler açısından motivasyon aracı olarak kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra ebeveyn tutumlarının toplumun duyarlılığının, aidiyet duygusunun, kişinin kendini tanıması ve akranlarıyla olan iletişimin de bu noktada önemli olduğu görülmüştür. V1 katılımcı anne- baba tutumlarının çocuğu bu süreçte etkilediğini belirterek özellikle anne-baba tutumlarının doğru olmamasının çocukları çevrede farklı gruplara ve kötü alışkanlıklara sevk edeceğini ileri sürmüştür. V2 katılımcısı ise özellikle bu gibi kişilerin yük olacağı ve topluma kazandırmanın gerekliliğinden bahsetmiştir. Ö1 ve Ö3 katılımcıları amaçsızlık olgusunun kişinin ne işte ne de okulda olmasını etkilediğini öne sürmüştür. Ö2 katılımcısı tembellik ruhunun olması, akranlardan etkilenmesi ve doğru bir yönlendirmenin olmamasının bu anlamda etkili olduğu görüşünü dile getirmiştir. Ö4 ve Ö6 katılımcıları da akran etkisinin önemini vurgulamışlardır. İ1 katılımcısı ise toplumsal tutumlar, aile tutumlarının ve aidiyet duygusunun oluşmamasının kişiyi herhangi bir iş yapmaktan alıkoymasında ve okula karşı soğuk davranmasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Ö5 katılımcısı diğerlerinden farklı



olarak bu süreçte etkili olabilecek kişinin psikolojik sorunlarının unutulmaması gerektiğini belirtmiştir. E1 katılımcısı kişinin halen bir arayış içinde olması ve kendini keşfedememesinin de ne bir iş ne de bir okulda olma sürecine etki eden olgu olduğunu ileri sürerek görüşlerini açıklamıştır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Odak grup görüşmesinin son aşamasında katılımcılara yöneltilen “gelecek seçimlerini yaparken temel motivasyonlarınız nelerdir? Sorusuna verilen yanıtlar göstermiştir ki temelde ekonomik ve mutluluk gibi güdüler katılımcıların sıklıkla vurgulamış olduğu argümanlar olmuştur.



Şekil 4. Gelecek Seçimleri için motivasyon kaynakları verilerinden elde edilen kodlamalar

**Kaynak:** Gelecek Seçimlerine Destek Projesi Odak Görüşmesi verileri ışığında oluşturulmuştur.

Bu bağlamda şekil 4’te de görüldüğü üzere para, sabit gelir gibi ekonomik güdülenmeler ön plana çıksa da mutluluk, umut-hedef-hayal, başarı, özgüven duygusu gibi motivasyon kaynaklarının kişilerin kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına tekabül ettiği anlaşılmaktadır.

Ayrıca meslek lisesi eğitimcilerinden R1 ise kişiye göre belirlenen motivasyon kaynaklarını işaret ederek insan ihtiyaç ve güdülerinin değişen yapısına ve göreliliğine vurgu yapmıştır.

**Tablo 3.**

*Katılımcıların Gelecek Seçimi Motivasyon Kaynakları*

Katılımcı	Unvan	Motivasyon Kaynağı
Ö1	Öğrenci	Veri elde edilememiştir
Ö2	Öğrenci	Umut
Ö3	Öğrenci	Başarılı Olmak
Ö4	Öğrenci	Beceri Uyumlu Bir İş
Ö5	Öğrenci	Dilediğin İş Yapmak
Ö6	Öğrenci	Rahat Bir Yaşam
İ1	İdareci	Özgür Olmak
R1	Rehber Öğretmen	Mutluluk ve Olumsuz motivasyon
E1	Eğitimci	Mutluluk, Huzur ve Aidiyet
E2	Eğitimci	Özgüven Duygusu
V1	Veli	Sabit Gelir
V2	Veli	Fedakarlık

**Kaynak:** Gelecek Seçimlerine Destek Projesi odak grup görüşmesi verilerinden elde edilmiştir.

Kuşkusuz meslek lisesi öğrencilerinin ve velilerin motivasyon kaynakları temelde umut, sabit gelir, başarılı olmak, hayalindeki işi yapmak gibi argümanlara dayanırken odak grup görüşmesinin diğer katılımcıları olan öğretmenler ve idareci için özgür olmak, huzurlu olmak, mutlu olmak ve özgüven gibi argümanlara dayanmaktadır. Verilerin analizi ve değerlendirme sürecini açıklamada kullanılan tablo 1 verileri de açık ortaya koymuştur ki insan ihtiyaçları ve yaşam koşulları gelecek seçimlerinin motivasyon kaynaklarını belirlemektedir.

## Kaynakça/Reference

- Alkan, C. & Doğan, H. & Sezgin, S. İ. (2001). Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aslan, G. (2019). Türkiye’de Genç İstihdamı, Genç İşsizliği ve NEET Oranları: Karşılaştırmalı Bir Analiz, Ekonomi ve Siyaset Üzerine Yazılar. R. K. Korlu ve G. Duman (Ed),, Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Bissonnette, S. & Richard, M. (2001). Comment construire des compétences en classe, Chemelière / McGraw-Hill, Montréal.
- Boutin, G. (2004). L’approche Par Compétences En Éducation: Un Amalgame Paradigmatique, Connexions, Revue de psychosociologie sciences humaines, 2004/06, No 81, France.
- Cedefop (2012a). Skill Mismatch, The Role of the Enterprise, Research Paper No: 21, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Cedefop (2012b). The Development of ECVET İn Europe, Working Paper No:14, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cingi, S. & Cahit, M. G. (2003). Türkiye’de İktisadi Kalkınmayı Tehdit Eden Sorun: Eğitim”, *Hacettepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 21 (2).
- Demirel, Ö. (2003). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, (5. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Dionnet, S. (2002). Competences, Competences Transversales Et Systeme Educatif, Evaluation De La Rénovation De L’enseignement Primaire, *Document De Travail Service De La Recherche En Éducation*, Genève, Suisse.
- Ercan, L. (2000). “Rehber Öğretmenlerin Yetiştirilmesi Öğretmenlik Mesleği”. Türkiye-Almanya ve Kıbrıs’ta Öğretmen Yetiştirme s. 191-200. H. Çoşkun (Ed), CTB Yayınları.
- Graeff-Martins, A. S. & Oswald, S. & Comassetto, J. O. & Kieling, C. & Gonçalves, R. R. & Rohde, L. A. (2006). A Package Of Interventions To Reduce School Dropout İn Public Schools İn A Developing Country, *Eur Child Adolesc Psychiatry*, Xx:1–8 Doı 10.1007/S00787-006-0555-2.
- Hatipoğlu, L. (2016). Avrupa Birliği’nde Beceri Uyumsuzluğu Olgusuna Yaklaşım Perspektifinde Türkiye İş Kurumu İçin Öneriler (Uzmanlık Tezi).
- Hernandez, V. G. (2018). Student Dropout: Risk Factors, Impact Of Prevention Programs, And Effective Strategies, *Research BRIEF*, Erişim Tarihi: 21.03.2022, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED587683.pdf>.
- Isaacson, L.E. (1986). Career Information In Counseling and Career Development, (Fourth Edition) Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Karlı, M. D. (2003). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Alternatif Yaklaşım, Pegem A.
- Kepçeoğlu, M. (1994). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Özerler Matbaası.
- Kuzgun, Y. ( 1992 ). Rehberlik ve Psikolojik Danışma ( 3. Baskı ), ÖSYM Yayınları.
- Morgan, D. L. (2002). Focus Group Interviewing. Handbook Of Interview Research: Context And Method, 141-159.
- OECD (2005). *La Définition Et La Sélection Des Compétences Clés*, Résumé, Mep\_Int\_French.
- Özsoy, C. (2007). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin İktisadi Kalkınmadaki Yeri Ve Önemi. (Doktora Tezi) Eskişehir.

- Saygılı, Ş. & Cihan, C. & Yavan., Z. A. (2005). Eğitim ve Büyüme, Türkiye İçin Sürdürülebilir Büyüme Konferansı Tartışma Tebliği, TÜSİAD-Koç Üniversitesi Araştırma Forumu, Yayın No. TÜSİAD-T/2005-06/401.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publication.
- Stewart D.W & Shamdasani P.N & Rook D.W (2007) *Focus Groups: Theory and Practice*. 2nd edn. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Şahinkesen, A. (1992). Eğitimde İkili Sistem (Okul-İşyeri İşbirliğine Dayalı Sistem). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. (25), 687-701.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, M.E.B. Öğretmen Kitapları Dizisi. Milli Eğitim Basımevi.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, M. & Eldeleklioğlu, J. (2018). Investigation of The School Dropout Problem At Level Of Primary And Secondary Schools In Turkey, *European Journal of Education Studies*, 4 (10), xx: 33-47. Doi: 10.5281/zenodo.1302997.
- Yildirim, A. & Simsek, H. (2006). *Qualitative Research Methods In The Social Sciences*. (2nd Edition). Seçkin Publishing.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- Eurofound (2021). *Quality Of Life: Impact Of COVID-19 On Young People In The EU*. Research Raport, PDF: ISBN 978-92-897-2209-4 DOI:10.2806/361465, Erişim Tarihi: 2.04.2022, [https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_publication/field\\_ef\\_document/ef20036en.pdf](https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef20036en.pdf)
- Eurostat (2022). *Young People Neither In Employment Nor In Education And Training By Sex, Age And Labour Status (NEET Rates)*, Erişim Tarihi: 13.05.2022, [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_ifse\\_20](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_20)

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The phenomenon of education, which increases standard and quality of living and scope of individuals and societies in economic and social terms and contributes to a prosperous life, is an important cornerstone of the content of investments for the future, both personally and socially. General education makes up substructure in terms of community development. As, vocational and technical education are important in terms of providing the individual with knowledge, skills and work habits related to a particular profession by taking advantage of technological developments in the context of economic development and industrial developments. Also, the role of vocational and technical education is important in meeting the individual's personal and socio-cultural economic needs. Based on this, the importance given to and investments spent on this training process, which is seen as technical, expert and intermediate staff training centers and/or educational institutions, is gradually increasing. Considering that vocational high schools, which are theoretical and practical supporters of this educational process, should not be ignored, it becomes clear how important field research on this subject is. But it is thought that vocational and technical education schools, which have an important function in the lives of individuals and societies, have different problems. In this context, "leaving school early", "skill mismatch (receiving education and training in a field that does not match one's own skills)" and "neither in school nor in employment (NEET)"; It points out some of these problems. These titles were discussed in the light of the findings obtained in this research conducted within the scope of the EU Erasmus+ project, Support to Choose Future Project. Also, this research aims to make inferences about who makes students' future choices in vocational high schools, whether the selected departments result in career adaptation, what are the reasons for early departures from vocational high schools, and the problematic of "neither in school nor in employment" and to reveal its reasons.

### 2.METHOD

In this research, case study from qualitative research designs was used. Case study is an experimental research method which deals with a current phenomenon in life in the context of life frame, is used when the boundaries between content are not clear and there is more than one source of evidence or data. In this study, which is evaluated based on content analysis, the participants from different fields, 6 students from different fields, 2 parents from different professions, 1 administrator-school manager, 1 guidance counselor and 2 teachers from different fields. With the aim of collecting data, semi-structured interview form was used. This form consists of open-ended according to content of subject and 3 questions requiring comment. While questions being prepared, related literature was browsed and opinions and suggestions were taken from experts academic staff and field experts trained at doctoral level. After preparing the form, focus group interview method was used to collect research data. Focus group interview is defined as group interaction. These interviews were recorded and for analysis of data, codes and themes were formed by deciphering from two field expert

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the first focus group discussions within the scope of the future elections support project, it was observed that different codes emerged within the framework of the themes determined by content

analysis, one of the qualitative research methods. When the content of the opinions of parents, students, teachers, psychological counselors/guidance teachers and administrators were analyzed in focus group interviews on the theme of "Early Leaving School", different codes were determined. These are economic problems, definition and introduction of vocational high schools, motivation, transportation and harbouring negative model, loss of faith-trust-hope, belonging, peer influence, family factor, inequality of opportunity, lack of continuity in education policies, skill mismatch, lack of self-confidence, inadequate guidance, success criteria, student-parent disconnection. The data regarding "Skill Mismatch", which is included in the second theme of this research, has shown that there is a great incompatibility between the preferred or forced to choose department and the employed department. Frequently used and recurring concepts in the coding made in the light of the data obtained from the participants as a result of the focus group interview are; these include insufficient guidance, economic concerns, field selection criteria, unhappiness, student and field awareness, and failure to meet expectations. As a result of the content analysis of their views on "Neither Employment nor Schooling (NEET)", the following codes were created; inadequate guidance, external stimuli, inability to set goals, self-awareness, social perspective, psychological problems, peer role, family attitude. In addition, at the last stage of the focus group interview, the participants were asked "What are your main motivations when making future choices?" The answers to the question showed that motivations such as economic and happiness were the arguments frequently emphasized by the participants. Undoubtedly, the motivation sources of vocational high school students and their parents are based on arguments such as hope, stable income, being successful, doing their dream job, while for the other participants of the focus group interview, the instructors and administrators, they are based on arguments such as being free, being at peace, being happy and self-confidence.



## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hakkari Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: BEL5V6BE/00451 (Elektronik İmza-Doğrulama Kodu/PIN Kodu)

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: % 40, Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, yöntemin belirlenmesi

Yazar 2: % 35, Danışmanlık, raporlaştırma, mizanpaj, dergi iletişimi

Yazar 3: % 25, Literatür taraması, danışmanlık, izinlerin sağlanması

## DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Saha araştırmasının gerçekleştirildiği Hakkari Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi idarecilerine, araştırmaya katılım sağlayan tüm öğretmen, öğrenci ve velilere desteklerini esirgemedikleri için gönüllü bir şekilde katılım sağlayıp araştırma sorularına içtenlikle yanıt verip veri toplama sürecine katkı sundukları için sonsuz teşekkürlerimizi sunarız.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi**  
**Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)**

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 2254-2279. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1345532>



**Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sayı Duyusu ve Matematik Okuryazarlığı Performansları, Matematik Dersi Puanları ile LGS Puanları Arasındaki İlişki**

The Relationship between Eighth Grade Students' Number Sense and Mathematical Literacy Performances, Mathematics Course Grades and HSES Scores

Mücahit ÇAĞLAR<sup>1</sup>, Recai AKKAYA<sup>2</sup>, Ülkü AYVAZ<sup>3</sup>

Geliş Tarihi (Received): 21.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 12.12.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı duyusu ve matematik okuryazarlığı yeterliklerinin belirlenmesi, bu yeterlikler ile birlikte matematik dersi yıl sonu puanları ve Liselere Giriş Sistemi (LGS) puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sayı duyusu, matematik okuryazarlığı ve matematik dersi yıl sonu puanlarının LGS puanı yordama derecelerinin araştırılması amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden olan keşfedici korelasyonel araştırma modeline göre tasarlanan çalışmaya 86'sı kız ve 89'u erkek olmak üzere toplam 175 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanmasında not ve LGS puan fişi, Web Tabanlı Sayı Duyusu Testi (WSDT) ve PISA Matematik Okuryazarlık Testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin %32 başarı yüzdesi ile "düşük-orta sayı duyusu" düzeyinde bulunduğu ve %50,01 başarı yüzdesine sahip olmaları sebebiyle matematik okuryazarlık düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan sayı duyusu, matematik okuryazarlık ve matematik dersi yıl sonu puanları ile LGS puanları arasında pozitif ve güçlü bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Yordayıcı değişkenlerin LGS puanlarını yordama düzeylerinin incelenmesi sonucunda ise araştırma kapsamına alınan değişkenlerin LGS puanının % 75'ini açıkladığı bulunmuştur. Yordayıcı değişkenlerin LGS puanı üzerindeki göreceli önem sırası matematik dersi yılsonu puanı, PISA matematik okuryazarlık puanı ve sayı duyusu puanı olarak belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sayı duyusu, Matematik okuryazarlığı, Web Tabanlı Sayı Duyusu Testi (WSDT), Liselere Giriş Sistemi (LGS)

&

**Abstract:** The study aims to determine number sense and mathematical literacy competencies of eighth grade students, to examine the relationship among these competencies, mathematics course scores and High School Entrance System (HSES) scores, and to investigate the predictive levels of number sense, mathematical literacy and mathematics course scores on HSES scores. A total of 175 students, 86 girls and 89 boys, participated in the study, which was designed according to the exploratory correlational research model, one of the quantitative research methods. Grade and HSES score slip, Web-Based Number Sense Test (WSNT) and PISA Mathematical Literacy Test were used to collect data. As a result of data analysis, it was concluded that the students were at the level of "low-medium number sense" with a success percentage of 32% and were not proficient in terms of mathematical literacy with a success percentage of 50,01%. On the other hand, a positive and strong relationship among number sense, mathematical literacy, mathematics course and HSES scores was found. As a result of examining the predictive levels of number sense, mathematical literacy and mathematics course scores, it was found that they predicted 75% of the HSES score. The relative order of importance of the predictor variables on the HSES score was determined as the mathematics course scores, PISA mathematical literacy score, and number sense score.

**Keywords:** Number sense, mathematical literacy, Web-Based Number Sense Test (WSNT), High School Entrance System (HSES)

**Atıf/Cite as:** Çağlar, M., Akkaya, R., & Ayvaz, Ü. (2023). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı duyusu ve matematik okuryazarlığı performansları, matematik dersi puanları ile LGS puanları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2254-2279 [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1345532](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1345532).

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Dr. Mücahit Çağlar, Milli Eğitim Bakanlığı, [mcht\\_cglr@hotmail.com](mailto:mcht_cglr@hotmail.com), 0000-0002-1605-7314

<sup>2</sup> Doç. Dr. Recai Akkaya, Üniversite, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [recaiakkaya@ibu.edu.tr](mailto:recaiakkaya@ibu.edu.tr), 0000-0001-5369-7612

<sup>3</sup>Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Ülkü Ayvaz, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [ulku.yesilyurt@gmail.com](mailto:ulku.yesilyurt@gmail.com), 0000-0003-4246-2070

## 1. GİRİŞ

Bireyler günlük hayatlarında baş etmeleri gereken birçok problemle karşı karşıya gelmektedirler. Bu problemlerin üstesinden kısa zamanda ve güvenilir bir şekilde gelebilmeleri için sahip olmaları gereken bazı beceriler bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim sisteminin öğrencileri gerçek hayata hazırlayarak, günlük yaşamlarını kolaylaştıracak becerilerin gelişimine destek vermesi gerekmektedir. Bu bağlamda günlük hayat problemlerinin çözümünde matematiği kullanabilme becerisi olarak tanımlanan matematik okuryazarlığı (McCrone & Dossey, 2007) ile matematiğin temelinde yer alan sayılar ve işlemleri günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi sağlayan sayı duyusu (Yang & Wu, 2010) becerilerinin, gerçek hayat problemlerine pratik, etkili ve yaratıcı çözümler üretmede öğrencilere sağlayacağı önemli katkılar sayesinde bu beceriler arasında öne çıktığını söylemek mümkündür.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) kapsamında okuryazarlık; öğrencilerin farklı durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlama, yorumlama, çözümlenme, analiz etme ve elde ettikleri sonuçlara dayalı olarak mantıksal çıkarımlar yapma ile etkili iletişim kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. PISA, öğrencilerin okuryazarlıklarını gerçek yaşam durumlarında karşılaşılabilecekleri problemlerin çözümünde bilgi ve becerilerini kullanabilme kapasiteleri olarak değerlendirmekte ve bu çerçevede öğrenci kapasitelerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2013). Matematik okuryazarlığı ise bireyin çeşitli bağlamlarda matematiği kullanma ve yorumlama kapasitesi olarak tanımlanmakta ve matematiksel içerikleri, prosedürleri, olguları ve araçları kullanarak matematiksel mantık yürütme ile günlük olayları tanımlamayı, açıklamayı ve tahmin etmeyi içermektedir (OECD, 2019). Benzer şekilde Kabael ve Baran (2019) gerçek yaşam durumlarının matematiksel olarak yorumlanması sürecinde, edinilen matematiksel bilgilerin ve becerilerin karşılaşılan durumlara aktarılması; Martin (2007) ise günlük hayatta karşılaşılan problemleri farklı bir bakış açısından değerlendirerek, yaratıcı çözümler üretmede okulda öğrenilen matematiği günlük hayata aktarma ve matematiksel düşünme becerisinden yararlanma süreci olarak tanımlamaktadır. Diğer taraftan Gardiner (2004) matematiğin dünyadaki rolünün tanınmasında ve anlaşılmasında matematik okuryazarlığının rolüne vurgu yaparak, iyi bir vatandaş olabilmek için şimdiki ve gelecekteki ihtiyaçların karşılanmasında kişinin matematikle uğraşma kapasitesi olarak ele almaktadır. Bu bağlamda insanlığa ve matematiğe önem veren, matematiksel düşünme becerisine sahip ve karşılaştığı problemlerin çözümünde matematiksel düşünme becerisinden yararlanabilen bireylere ihtiyaç duyulan günümüzde (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017) matematik okuryazarlığının, matematiğin anlamlılığının ve gerekliliğinin farkına varmalarında, matematiği gündelik hayatlarında karşılaştıkları sorunların çözümlerine aktarmalarında ve yapıcı, katılımcı ve yansıtıcı vatandaşlığın gerektirdiği iyi belirlenmiş yargı ve kararlar vermelerinde bireylerin yararlanabileceği önemli bir araç olduğu düşünülmektedir (OECD, 2016).

Kişinin değişen ve yeni beceriler geliştirmeyi gerektiren dünyaya adapte olabilmesi için formal eğitim sürecinde çeşitli eleştirel düşünme tecrübesi yaşayıp, bu tecrübeleri günlük yaşam ile ilişkilendirebilmesi ve eğitimcilerin eleştirel düşünme becerisini eğitimle birleştirerek matematik okuryazarlığı yeterliğini öğrencilere kazandırması çağımız matematik öğretiminin temel amaçlarından biridir (Bozkurt, 2019). Bu doğrultuda matematik öğretim programının genel amaçlarının ilki 'matematik okuryazarlık becerileri gelişmiş ve bunu etkin bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmek' olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). Bununla birlikte, matematik öğretim programında kazandırılması hedeflenen Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında tanımlanan sekiz yeterlik içerisinde günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde matematiksel düşünmeden faydalanılabilmesi, matematiksel bilgi ve becerilerin kullanılabilmesi olarak ifade edilen 'matematiksel yetkinliğe' yer verilmiştir (MEB, 2018). Benzer şekilde uluslararası ölçekte değerlendirildiğinde, PISA kapsamında da matematik okuryazarlığının öne çıktığı görülmektedir. Matematik okuryazarlığına bu kadar önemli bir beceri olarak vurgu yapılmasına karşın

öğrencilerimizin PISA sonuçları incelendiğinde hedeflenen başarıya ulaşılmadığı anlaşılmaktadır. Öyle ki son yıllarda yapılan sınavlarda ülkemizin matematik başarısı artsa da (OECD, 2016, 2019), matematik puanının hala dünya ortalamasının altında olduğu görülmektedir (OECD, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016, 2019). Yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde bu düşük başarının nedenleri arasında ülkemizdeki sınav sistemi (Altun & Akkaya, 2014), öğretmenlerin derslerde rutin olmayan ya da gerçek hayat problemlerine yeterince yer vermemesi (Umbara & Suryadi, 2019; Kabael & Ata Baran, 2019) gibi etmenler yer almaktadır. Bu nedenle matematik okuryazarı öğrenciler yetiştirebilmek için bu eksikliklere yönelik düzenlemeler yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Matematik okuryazarlığının yanı sıra gerçek hayat problemlerinin çözümünde önemli yere sahip olan matematiksel yeterliklerden bir diğeri sayı duyusudur (Mohamed & Johnny, 2010; Yang & Lin 2015). Nitekim NCTM'in (Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi) (2000) belirlediği standartlarda hem sayı duyusunun hem problem çözme sürecinin matematiğin öğrenilmesinde ve kullanılmasında önemli olduğunun altı çizilmiştir. Bunun yanı sıra sayı duyusunun öneminin birçok araştırmacı ve kuram tarafından vurgulandığı bilinmektedir (Cockcroft, 1982; NCTM, 2000; Ulusal Araştırma Konseyi, 2001). Sayı duyusu, sayılar ve işlemler arasındaki çeşitli ilişkilerin anlaşılmasını ve bu ilişkilerin esnek bir şekilde kullanılmasını temel almaktadır. Bu doğrultuda sayı duyusu en genel anlamda bireyin sayılar ve işlemlerle ilgili algısı olarak ifade edilmektedir (McIntosh vd., 1992; Yang, 2005). Birey bu algıyı, karmaşık problemlerin çözümü için gerekli stratejileri geliştirirken ve matematiksel kararlar verirken esnek bir şekilde kullanmaktadır (Yang vd., 2009).

Sayı duyusu, sayılarla ilgili becerileri ve ilişkileri içeren karmaşık bir süreç olduğu için bu süreçte bireyin sergilediği becerileri incelemek sayı duyusu kavramını anlamak açısından oldukça faydalı olmaktadır (Berch, 2005). Bu beceriler dikkate alınarak sayı duyusu kavramını daha iyi incelemek amacıyla kavram alt bileşenlere ayrılmıştır (Li & Yang 2010; McIntosh vd., 1992; Sowder, 1992; Yang & Li, 2008; Yang & Wu, 2010). Ancak bu bileşenlerin tanımlanmasında ortak bir sınıflamaya gidilemediği görülmektedir. Bu sınıflandırmalar karşılaştırıldığında en çok kullanılan sayı duyusu bileşenlerinin sayı bilgisi, sayıların çoklu gösterimini kullanma ve sayıların büyüklüklerini anlama olduğu tespit edilmiştir (Şengül & Gülbağcı Dede, 2014). Bu çalışma kapsamında ise Yang ve Li'nin (2017) ortaya koyduğu beş bileşenli sayı duyusu yapısı kullanılmıştır. Bileşenler ve bileşenlere ilişkin açıklamalar şu şekildedir:

*B1: Sayıların ve işlemlerin temel anlamını anlama:* Bu bileşen, sayı sisteminin anlaşılmasını içerir (örn. Tam sayılar, kesirler, ondalık gösterimler, tabanın mantığı, virgül kaydırmanın anlamı, sayı kalıpları).

*B2: Sayıların büyüklüklerini fark etme:* Bu bileşen, göreceli sayıların tanınmasını içerir (örn. Payda eşitlemeden kesirleri karşılaştırma, basamağın anlamını bilme).

*B3: Sayı ve işlemlerin farklı gösterimlerini kullanma:* Bu bileşen, farklı temsiller içinden en uygun temsili sunma, kullanma ve bunlar arasında geçiş yapma yeteneğini içerir (örn.  $1/2$ 'nin  $4/8$ , %50, 0,5 gibi farklı gösterimlerle ifadesi edilmesi, alanlar için uygun gösterim, sayı doğrusunda gösterim).

*B4: İşlemlerin sayılar üzerindeki etkisini fark etme:* Bu bileşen, işlemleri anlamlandırma yeteneğini içerir (örn. Çarpma işlemi değeri artırabildiği gibi azaltılabileceğinin bilinmesi, işlem önceliği).

*B5: Hesaplama sonucunun uygunluğunu değerlendirme:* Bu bileşen, esnek ve zihinsel stratejiyi kullanmayı, sonuçları mantık çerçevesinde incelemeyi içerir.

Sayı duyusu; günlük yaşamda karşılaşılan durumlarda uygulanabilen sayılar, işlemler ve bunların ilişkisini ele alan bir kavram olduğu için matematikle günlük yaşam arasındaki ilişkiyi anlamayı kolaylaştırmaktadır. Bu ilişkilerin anlaşılmasında matematik dersinde kural temelli bir yaklaşım izlenmesine ve dolayısıyla hem matematiksel kavramların yüzeysel olarak anlaşılmasına hem de kuralları öğrenmenin sadece ezberleme ile mümkün olabileceğine ilişkin bir inancın geliştirilmesine neden olmaktadır (Ekenstam, 1977). Öğrencideki sayı duyusunun gelişimi ise akıl yürütme, ilişkilendirme, zihinden hesaplama, tahmin etme, yorumlama gibi matematik başarısının kilit becerilerinin gelişimini sağlamaktadır (Harç, 2010). TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve PISA gibi uluslararası sınavların sonuçları incelendiğinde de sayı ve işlemler arasındaki ilişkileri esnek bir şekilde

kullanabilen öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra sayı duyusu becerisinin gelişiminin esnek, yaratıcı ve etkili matematiksel düşünmenin gelişiminde de önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Yang & Wu, 2010). Bu nedenle sayı duyusu ileri matematiksel becerilerin kazanılmasının önemli belirleyicilerinden biri olarak görülmektedir (Geary vd., 2009; Mazzocco vd., 2011).

Sayı duyusunun ileri matematiksel becerilerinin gelişiminde temel teşkil etmesine karşın matematik okuryazarlık yetkinliği ile benzer şekilde yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Oysaki matematik başarısı ile sayı duyusu becerisi arasında pozitif bir ilişkinin varlığı yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir (Bayram & Duatepe, 2014; Çekirdekçi vd., 2016; Harç, 2010). Bunun yanı sıra öğrencilerin gelecekteki matematik başarısının yordanmasında sayı duyusunun önemli bir değişken olarak ele alınabileceği belirtilmektedir (Berch, 2005). Buna karşın farklı araştırmalarda ortaokul öğrencilerinin düşük düzeyde sayı duyusu performansı gösterdikleri ifade edilmektedir (Akkaya, 2016; Lin vd., 2016; Markovits & Sowder, 1994; Peker, 2019; Verschaffel vd., 2007; Yang & Li, 2008). Düşük sayı duyusu becerilerini nedenleri olarak (i) matematik ders programları ve ders kitaplarında sayı duyusu becerilerine yeterli düzeyde yer verilmemesi (Çetin & Öztürk, 2020; Karabey vd., 2019), (ii) öğretmenlerin daha çok kural temelli yaklaşımları benimseyip esnek düşünmeye ve farklı stratejiler kullanmalarına olanak veren öğrenme ortamlarını tercih etmemeleri (Kayhan Altay & Umay, 2013; Tsao & Lin, 2012; Yaman, 2015) gösterilmektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada "Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi yılsonu puanları, sayı duyusu ve PISA matematik okuryazarlığı performansları ile LGS puanları anlamlı düzeyde ilişkilenebilir mi?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın alt soruları aşağıdaki gibidir:

- 1- Sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı duyusu performansları ne düzeydedir?
- 2- Sekizinci sınıf öğrencilerinin PISA matematik okuryazarlık performansları ne düzeydedir?
- 3- Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi yıl sonu puanları ne düzeydedir?
- 4- Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi yıl sonu puanları, sayı duyusu ve PISA matematik okuryazarlık puanları ve LGS puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5- Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi yıl sonu puanları, sayı duyusu ve PISA matematik okuryazarlık performansları, LGS puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Öğrencilerin okulda öğrendiği matematiksel bilgi ve becerileri kullanarak, günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözme sürecinde matematiksel düşünmeden yararlanabilmesi ve okul matematiği ile gerçek hayatı ilişkilendirebilmesi matematik programının temel hedefleri arasındadır (MEB, 2018). Bu hedefin gerçekleştirilmesinde matematik okuryazarlığı ve sayı duyusu becerisinin yukarıda ifade edilen katkıları dikkate alındığında, programın bu becerilere ait içeriği ulusal düzeyde gerçekleştirilen sınavlara yansıtılmasının, öğrencilerin hem akademik düzeydeki hem de öğrendiklerini gerçek yaşama aktarmaları sürecindeki matematiksel yetkinlikleri hakkında önemli ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda Türkiye’de ilköğretim seviyesinden ortaöğretime geçiş sürecindeki Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında gerçekleştirilen sınav ile sayı duyusu ve matematik okuryazarlığı becerilerinin ne derece ilişkili olduğunun ve bu becerilerin LGS puanını ne düzeyde yordayabildiğinin incelenmesi önemli görülmüştür. Ulusal ve uluslararası araştırmalarda bu becerileri ayrı olarak inceleyen çalışmaların yer almasına karşın (Altay & Umay, 2013; Altun & Akkaya, 2014; Umbara & Suryadi, 2019; Yang & Wu, 2010) LGS puanını ile olan ilişkilerini ve yordama gücünü araştıran bir çalışmaya rastlanılmaması ise araştırmanın ve araştırma sonuçlarının önemini vurgulamaktadır. Diğer taraftan farklı



araştırmalarda okulda öğretilen matematiğin daha çok bilgi odaklı ve okulda yapılan matematik sınavlarının alt düzey becerileri ölçmeye yönelik olduğundan bahsedilmektedir (Can Çatalbaş & Susam, 2022). Fakat bu sınavlarda iyi performans göstererek okulda başarılı olan öğrencilerin analiz etme, değerlendirme, yorumlama gibi üst düzey becerileri ölçtüğü belirtilen ulusal sınavlarda (Biber vd., 2018; Ekinci & Bal, 2019; Güler vd., 2019) daha iyi performans göstermeleri beklenmektedir. Araştırma kapsamında bu çelişkiye açıklık getirmek için matematik dersi yıl sonu puanı da LGS puanının bir yordayıcısı olarak belirlenmiş olup, elde edilen sonuçların bu bağlamda ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmayı ilgili literatürdeki diğer çalışmalardan ayıran başka bir özellik ise öğrencilerin sayı duyusuna ilişkin kavramsal öğrenmelerinin ölçülmesinde kullanılan veri toplama aracıdır. Sayı duyusu ile ilgili ulusal düzeyde gerçekleştirilen araştırmalarda kâğıt-kalem testleri kullanılmasına karşın, bu araştırmada web tabanlı uygulanan ve her öğrenciye anında dönüt verebilen WSDT kullanılmıştır. Eğitimcilerin öğrencilerinin sayı duyusuna ilişkin kavramsal öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olmalarının ve bu doğrultuda öğretim süreçlerinde düzenlemeler yapmalarının öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda (Can, 2017; Singh, 2015), WSDT'nin öğretim süreçlerine önemli katkılar sunacağı anlaşılmaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı duyusu ve PISA matematik okuryazarlığı performansları, matematik dersi yıl sonu puanları ile LGS puanları arasındaki ilişki incelendiği için nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelendiği korelasyonel araştırmalar yordayıcı ve keşfedici olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışma ise belirtilen değişkenler arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçladığı için keşfedici korelasyonel araştırma modeline göre tasarlanmıştır.

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 8 farklı okulda öğrenim gören 175 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 86'sı erkek, 89'u ise kızdır. Örneklem belirlenmesinde seçkisiz örnekleme türlerinden biri olan tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi evrende yer alan alt grupların belirlenen örnekleme temsil edilebilirliğini garanti etmektedir (Balci, 2013).

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

#### 2.3.1. Veri toplama araçları

Araştırmada Not ve LGS Puan Fişi, Web Tabanlı Sayı Duyusu Testi (WSDT) ve PISA Matematik Okuryazarlık Testi olmak üzere dört veri toplama aracı kullanılmıştır.

##### 2.3.1.1. Web Tabanlı Sayı Duyusu Testi (WSDT)

Web Tabanlı Sayı Duyusu Testi (WSDT) beş bileşenli sayı duyusu yapısı benimsenerek Yang ve Li (2017) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan web tabanlı bir ölçme aracıdır. Test sayıların ve işlemlerin temel anlamlarını anlama (B1), sayıların büyüklüklerini fark etme (B2), sayıların ve işlemlerin farklı gösterimlerini kullanma (B3), işlemlerin sayılar üzerindeki etkisini fark etme (B4) ve hesaplama sonucunun uygunluğunu değerlendirme (B5) bileşenlerinin her birinde 8 madde olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmaktadır.

WSDT 11-14 yaş aralığındaki bireylerin sayı duyusu düzeylerinin ölçülmesinin yanı sıra sayı duyusuna ilişkin kavram yanlışlarının da ortaya çıkarılmasını hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda cevap ve neden aşaması olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada (cevap aşaması) öğrencilerin sayı duyusu ile ilgili çoktan seçmeli sorulara cevap vermeleri beklenmekte olup, bu cevaplara ilişkin değerlendirmeler sayı duyusu düzeyleri ile ilgili bilgi sunmaktadır. Kavram yanlışlarının ortaya



çıkarılmasını hedefleyen ikinci aşamada (neden aşaması) ise çoktan seçmeli sorulara verdikleri cevapların nedenini ifade etmeleri istenmektedir. Bunun için ikinci aşamada kendilerine sunulan şıklar arasından doğru olduğunu düşündükleri “nedeni” işaretlemeleri gerekmektedir. Yani ilk aşamada öğrenciler soruyu çözüp kendisine göre doğru cevap olan şıkkı seçmekte, ardından ikinci aşamada bu cevabı neden seçtiğine ilişkin sunulan açıklamalardan birini tercih etmektedir. Neden aşamasında, eğer cevap aşamasında seçtiği cevap doğru ise karşısına birinci aşamada verdiği cevabı işaretleme nedenine uygun olarak sayı duyusu temelli çözüm, kural temelli çözüm ve kavram yanılışı içeren şıklar ile “bu şekilde tahmin ediyorum” seçeneği çıkmakta; cevap yanlış ise karşısına sadece kavram yanılışlarının olduğu şıklar ile “bu şekilde tahmin ediyorum” seçeneği çıkmaktadır. Testte yer alan bir maddenin cevaplanma süreci Şekil 1’de sunulmuştur:

15) Sayı doğrusundaki hangi harf  $2/3+1/6$  işleminin sonucunu en iyi ifade eder?

A Noktası  
B Noktası  
C Noktası  
D Noktası

Cevabı Kaydet

Birinci aşama (Cevap aşaması)

İkinci aşama (Neden aşaması)

Neden bu cevabı verdin?

2/3 ve 1/6 kesirleri küçüktür, bu yüzden toplandı da küçüktür.  
 2/3+1/6=3/9=1/3. Bu yüzden en iyi seçim A'dır.  
 Bu şekilde tahmin ediyorum

Neden bu cevabı verdin?

2/3+1/6=4/6+1/6=5/6. Bu yüzden en iyi seçim B'dir.  
 2/3+1/6=3/9. Bu yüzden en iyi seçim B'dir.  
 1/6, 1/3'ten küçüktür bu yüzden toplandı 1'den küçüktür.  
 Bu şekilde tahmin ediyorum

Neden bu cevabı verdin?

Toplam neredeyse 1'dir.  
 2/3 daireye 1/6 daire eklendiğinde tam bir daire elde edilir, toplam 1'e eşittir.  
 Bu şekilde tahmin ediyorum

Neden bu cevabı verdin?

Ekleme toplamı daha büyük yapar, bu yüzden en iyi seçim D'dir.  
 2/3+1/6= 5/6 ve D 5. sıradadır.  
 Bu şekilde tahmin ediyorum

Şekil 1. WSDT madde cevaplama süreci örneği

Şekil 1 incelendiğinde, birinci aşamada “cevabı kaydet” seçeneğinin bulunduğu görülmektedir. Öğrenci bu seçeneği tıkladıktan sonra testin ikinci aşamasına geçilmektedir. Bu seçenek sayesinde neden seçenekleri açıldıktan sonra öğrencilerin geriye dönüp cevap seçeneklerini değiştirme imkânı kısıtlanmakta ve neden seçeneklerinden esinlenerek doğru cevaba ulaşmalarının önüne geçilmektedir. Bu doğrultuda gerçek sayı duyusu performansının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Cevaplama süreci ile benzer şekilde WSDT'nin puanlama süreci de iki aşamadan oluşmaktadır. Cevap aşamasında öğrenci her soru için doğru şıkkı işaretlediğinde 4 puan, yanlış şıklardan birini işaretlediğinde ise 0 puan almaktadır. Doğru cevap verdiği bir sorunun neden aşamasında sayı duyusu temelli çözüme

yönelirse 4 puan, kural temelli çözüme yönelirse 2 puan, kavram yanılıgısına yönelirse 1 puan ve “bu şekilde tahmin ettim” şikkına yönelirse 0 puan almaktadır. Bu doğrultuda, doğru cevap verilen bir soru için iki aşamadaki puanların toplamı sonucunda en fazla 8 puan, en az ise 4 puan alınmaktadır. Yanlış cevap verilen bir soru için ise neden aşamasında seçilen herhangi bir cevaptan puan alınmamaktadır. WSDT madde puanlama süreci Tablo 1’de sunulmuştur:

**Tablo 1.***WSDT Madde Puanlama Süreci*

Birinci Aşama	Cevap Seçenekleri		Doğru Cevap			Yanlış Cevap
		Puan		4		
İkinci Aşama	Neden Seçenekleri	Sayı Duyusu Temelli	Kural Temelli	Kavram Yanılıgısı	Tahmin	
	Puan	4	2	1	0	0
Toplam Puan		8	6	5	4	0

Öğrenciler testte yer alan tüm soruları cevapladıktan sonra ortalama sayı duyusu puanları hesaplanmaktadır. Ortalama puanların kategorizesinde Yang ve Li’nin (2017) sistemi kullanılmıştır. Bu sisteme göre öğrencilerin sayı duyusu düzeyleri dört kategoride incelenmektedir: yüksek sayı duyusu, yüksek-orta sayı duyusu, düşük-orta sayı duyusu ve düşük sayı duyusu. Bu kategorilerin ortalama puan aralıklarına ilişkin bilgi Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.***WSDT Sayı Duyusu Düzeyi*

Sayı Duyusu Düzeyi	Puan Aralığı (Ortalama)
Yüksek Sayı Duyusu	$6 \leq \text{ortalama puan} \leq 8$
Yüksek-Orta Sayı Duyusu	$4,8 \leq \text{ortalama puan} < 6$
Düşük-Orta Sayı Duyusu	$3 \leq \text{ortalama puan} < 4,8$
Düşük Sayı Duyusu	$0 \leq \text{ortalama puan} < 3$

Yang ve Li (2017) tarafından geliştirilen testin Türkçeye uyarlanması süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada testin çevirisi yapılmış ve 4 İngilizce öğretmeninden Türkçe maddeleri kontrol etmeleri istenmiştir. Sonrasında Türkçe maddeler 3 İngilizce öğretmeni tarafından tekrar İngilizceye çevrilerek, bu maddeler özgün maddeler ile tutarlık açısından karşılaştırılmıştır. Yapılan çeviriler arasından en uygun olan maddeler belirlenerek, testin Türkçe taslağı oluşturulmuştur. İkinci aşamada bu taslak 2 matematik öğretmeni ile 3 öğretim üyesine gönderilmiş ve uzmanlardan formu terimler, ifade uygunluğu ve içeriğin özdeşliği açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Gelen dönütler doğrultusunda taslak form düzenlenmiştir. Son aşamada ise taslağın son hali web ortamına aktarılmış ve WSDT uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Testin pilot çalışması 314 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda Cronbach’s Alpha değeri testin beş bileşeni için 0,813, 0,804, 0,835, 0,816, 0,798 ve tüm test için ise 0,907 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin 0,7’nin üzerinde olması testin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk vd., 2012).

### 2.3.1.2. PISA Matematik Okuryazarlık Testi

Katılımcıların matematik okuryazarlık performanslarının ölçülmesinde PISA Matematik Okuryazarlık Testi kullanılmıştır. Test PISA matematik okuryazarlık örnek soruları arasından araştırmacılar tarafından seçilen çoktan seçmeli 12 sorudan oluşmaktadır. Soruların seçiminde PISA matematik okuryazarlık boyutları ile dengeli bir dağılım göstermesine dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda sorular ile ilgili yayınlanan boyut ve alt boyu bilgileri göz önünde bulundurularak, matematik okuryazarlık sorularına ilişkin künyeler oluşturulmuştur. Sonrasında künye bilgileri ışığında soruların zorluk seviyesine göre de dengeli dağılmasına dikkat edilerek, alt boyutlardan soru seçimi gerçekleştirilmiştir. Testte yer alan soruların boyutlara ve alt boyutlara göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur:

**Tablo 3.**

*PISA Matematik Okuryazarlık Testinde Yer Alan Maddelerin Dağılımı*

Boyutlar	Alt Boyutlar	Test Maddeleri
Matematiksel İçerik	Değişim ve ilişkiler	2, 9, 12
	Uzay ve şekil	4, 5, 11
	Nicelik	1, 3, 10
	Belirsizlik ve veri	6, 7, 8
Matematiksel Süreçler	Formüle etme	1, 2, 4, 8
	Matematiği kullanma	3, 5, 6, 9
	Yorumlama	7, 10, 11, 12
Bağlamsal	Kişisel	3, 10
	Mesleki	5, 7, 8, 11, 12
	Toplumsal	2, 4, 6
	Bilimsel	1, 9

On iki sorudan oluşan testin pilot çalışması 90 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler ile ilgili yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda alt boyutlara ilişkin KR-20 değerlerinin 0,712-0,875 arasında ve tüm teste ilişkin KR-20 değerinin ise 0,891 olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısının 0,70'in üzerinde olmasının test puanlarının güvenilirliği açısından yeterli olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu doğrultuda testin güvenilir bir ölçme aracı olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra verilere ilişkin yapılan madde analizleri sonucunda madde ayırt edicilik indekslerinin 0,39-0,70 ve madde güçlük indekslerinin ise 0,35-0,77 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi 0,20-0,39 arasında olan maddelerin orta, 0,40 üzerinde olan maddelerin ise yüksek ayırt etme gücü olan maddeler olduğu belirtilmektedir (Atılgan, 2017). Diğer taraftan madde güçlük indeksi 0 ile (+1,00) arasında değişmekte olup, bu değer (+1,00)'e yaklaşması kolay bir madde olduğunu göstermektedir (Tekin, 1996). Bu bilgiler ışığında testte yer alan maddelerin madde analizlerinin de yeterli olduğu ifade edilebilir.

Testin puanlama anahtarının hazırlanmasında PISA veri tabanında yer alan puanlama anahtarından yararlanılmıştır. Bu puanlama anahtarına göre doğru cevap için 1 puan, yanlış cevap için ise 0 puan alınmaktadır. Bunun yanı sıra bir soru için hangi cevapların doğru olarak kabul edilebileceği de ana hatlarıyla puanlama anahtarında sunulmaktadır. Araştırmada katılımcıların PISA Matematik Okuryazarlık Testi'ne verdiği cevaplar incelenirken bu açıklamalar dikkate alınmıştır.

### 2.3.1.3. Not ve LGS puan fişi

Katılımcıların not ve LGS puan fişlerine araştırmaya katılan okulların idarelerinden ulaşılmıştır. Öğrencilerin yıl sonu matematik puanları ve LGS puanlarının temin edilmesi bu fişler aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.

### 2.3.2. Veri toplama süreci

Araştırma verilerinin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle WSDT uygulanmış ve testi cevaplamaları için öğrencilere 40 dakika süre verilmiştir. Uygulama öncesinde test ile ilgili bilgi verilerek, test algoritmasını daha iyi anlamaları için bir örnek üzerinden açıklama yapılmıştır. Ayrıca katılımcılara soruları cevaplarırken kâğıt-kalem kullanmamaları gerektiği belirtilmiştir. Bir hafta sonra ise PISA Matematik Okuryazarlık Testi'nin uygulaması gerçekleştirilmiştir. Test ile ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilerden 45 dakikalık bir zaman diliminde testte yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir. Her iki sürecin de kontrolü birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

## 2.4. Verilerin analizi

Elde edilen verilerin analizinde istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır. İstatistiksel analizler gerçekleştirilmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi amacı ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. WSDT ve PISA Matematik Okuryazarlık Testi alt boyut ve toplam puanları ile LGS ve matematik yılsonu puanlarına ilişkin katsayıların -1 ile +1 arasında olduğu belirlenmiştir. Tüm verilerin normal dağılım gösterdiğinin belirlenmesi sebebiyle (Hair vd., 2013) verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

İlk üç araştırma problemi kapsamında öğrencilerin sayı duyusu, PISA matematik okuryazarlık performans ve okul matematik dersi yıl sonu puanı düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra WSDT ve PISA Matematik Okuryazarlık Testi'ndeki alt boyut ve toplam test puanları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson moment çarpım korelasyon testi yapılmıştır. Benzer şekilde matematik dersi yıl sonu puanları, sayı duyusu ve PISA matematik okuryazarlık puanları ve LGS puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için de korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Diğer taraftan öğrencilerinin matematik dersi yıl sonu puanları ile sayı duyusu ve PISA matematik okuryazarlık performanslarının, LGS puanlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını tespit etmek için çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım göstermenin yanı sıra çoklu regresyon analizinin gerçekleştirilebilmesinin ön koşullarından bir tanesi de bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık olmaması şartıdır. Bu doğrultuda değişkenlere ilişkin VIF ve Tolerans değerleri hesaplanmış ve bu değerler Tablo 4'te sunulmuştur. VIF değerlerinin 10'dan küçük, Tolerans değerlerinin 0,02'den büyük olması beklenir (Field, 2013). Tablo 4 incelendiğinde VIF değerlerinin 1,00 ile 2,677 arasında, Tolerans değerlerinin ise 0,355 ile 0,601 arasında değiştiği gözlenmiş ve bu değerlere göre çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı görülmüştür. Verilerin ilgili ön koşulu sağladığı belirlendikten sonra değişkenlere çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

**Tablo 4.**

*Değişkenlere İlişkin Çoklu Bağlantılılık Değerleri*

	Tolerans	VIF
PISA Matematik Okuryazarlığı	0,374	2,677
Sayı Duyusu	0,601	1,664
Yıl Sonu Matematik Puanı	0,355	2,814

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.12.2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2018/291

## 3. BULGULAR

Araştırma bulguları araştırma problemleri kapsamında beş madde altında sunulmuştur:

1. “Sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı duyusu performansları ne düzeydedir?” sorusunu araştırmak için WSDT’den elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular Tablo 5’te ve Tablo 6’da yer almaktadır. Bu bağlamda öncelikle sayı duyusu bileşen ve toplam test puanları ile ilgili bulgular sunulmuş olup, sonrasında neden aşamasında verilen cevapların analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 5.**

*WSDT Alt Boyut ve Toplam Test Puanlarının Sayı Duyusu Düzeylerine Göre Dağılımı*

Öğrencilerin sayı duyusu puanları	Yüksek sayı duyusu		Yüksek- orta sayı duyusu		Düşük- orta sayı duyusu		Düşük sayı duyusu		Ortalama puan	ss
	N	%	N	%	N	%	N	%		
B1	22	13	40	23	58	33	55	31	3,85	1,85
B2	44	25	32	18	51	29	48	27	4,37	1,92
B3	28	16	20	11	50	29	77	44	3,47	2,05
B4	17	10	29	17	59	34	70	40	3,37	1,92
B5	12	7	19	11	60	34	84	48	2,98	1,75
<b>Tüm Test</b>	14	8	36	21	57	33	68	39	3,62	1,64

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin WSDT ortalama puanlarının 3,62 olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin “düşük-orta sayı duyusu” kategorisinde yer aldığını ortaya koymaktadır. Ortalama puanlar bileşenler kapsamında incelendiğinde, en yüksek puanın ( $\bar{X}=4,37$ ) sayıların büyüklüklerini fark etme (B2) ve en düşük puanın ( $\bar{X}=2,98$ ) hesaplama sonucunun uygunluğunu değerlendirme (B5) bileşenlerinde alındığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç genel test puanı açısından “düşük-orta sayı duyusu” kategorisinde yer

alan öğrencilerin hesaplama sonucunun uygunluğunu değerlendirme (B5) bileşeninde ise bir alt kategori olan “düşük sayı duyusu” kategorisinde yer aldıklarını göstermektedir.

**Tablo 6.**

*WSDT Cevaplarına İlişkin Seçilen Nedenlerin Alt Boyut ve Toplam Test Kapsamında Dağılımı*

	Başarı Oranı (%)	Sayı Duyusu Temelli Çözüm İçeren Cevap (%)	Kural Temelli Çözüm İçeren Cevap (%)	Kavram Yanılgısı İçeren Cevap (%)	Tahmin İçeren Cevap (%)
<b>B1</b>	34.75	9.27	18.04	37.05	35.65
<b>B2</b>	38.13	9.67	15.89	38.85	35.59
<b>B3</b>	29.88	8.33	16.05	44.59	31.04
<b>B4</b>	29.75	8.18	13.34	39.59	38.89
<b>B5</b>	28.07	7.62	13.78	39.91	38.68
<b>WSDT</b>	32	8.61	15.30	40.40	35.69

Tablo 6’da öğrencilerin ilk aşamada verdikleri cevapların nedenlerine ilişkin dağılımları sayı duyusu temelli çözüm, kural temelli çözüm, kavram yanılgısı ve tahmin içeren cevap başlıkları altında verilmiştir. WSDT genel test cevapları incelendiğine sayı duyusu temelli çözüm içeren cevapların en az (%8,61), buna karşın kavram yanılgısı içeren cevapların ise en fazla (%40,40) olduğu görülmektedir. Bu sonuç sayı duyusu bileşenlerinin hepsinde benzer şekilde gözlemlenmektedir. Sayı duyusu temelli çözüm içeren cevaplar ortalama puanlarla paralel olarak en fazla sayıların büyüklüklerini fark etme (B2) bileşeninde yer almaktadır. Bu sonuca göre öğrencilerin sayıların büyüklüklerini fark etme bileşeninde hem daha fazla doğru cevap verdiklerini hem de bu cevaplara sayı duyusu becerilerini kullanarak ulaştıklarını söylemek mümkündür. Kavram yanılgısı içeren cevapları ise “bu şekilde tahmin ediyorum” seçeneğine ilişkin tahmin içeren cevap takip etmektedir. WSDT’nin neden aşamasında elde edilen bu sonuçlar, öğrencilerin cevaplarını sayı duyusu temelli çözümlerle ilişkilendirmekte zorlandıklarını düşündürmektedir.

WSDT’den elde edilen verilerin analizinin ikinci aşamasında genel sayı duyusu ve sayı duyusu alt boyut puanları arasındaki ilişkinin varlığını araştırmak için Pearson moment çarpım korelasyon testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*WSDT Alt boyut ve Toplam Test Puanlarına İlişkin Korelasyon Matrisi*

	B1	B2	B3	B4	B5	WSDT
<b>B1</b>	1					
<b>B2</b>	0,67**	1				
<b>B3</b>	0,65**	0,67**	1			
<b>B4</b>	0,68**	0,65**	0,66**	1		
<b>B5</b>	0,58**	0,59**	0,61**	0,61**	1	
<b>WSDT</b>	0,85**	0,86**	0,86**	0,85**	0,79**	1



Tablo 7 incelendiğinde değişkenler arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve korelasyon katsayısı değerlerinin 0,58 ve 0,86 arasında değiştiği görülmektedir. Korelasyon katsayısının 0,00-0,30 arasında olması düşük, 0,30-0,70 arasında olması orta ve 0,70-1,00 arasında olması ise yüksek düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu doğrultuda WSDT toplam test puanı ve tüm alt boyut puanları arasındaki ilişkinin güçlü olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte alt boyutların kendi aralarındaki ilişkinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. En yüksek ilişki sayıların ve işlemlerin temel anlamını anlama (B1) ile işlemlerin sayılar üzerindeki etkisini fark etme (B4) bileşenleri arasında ( $r=0,68$ ), en düşük ilişki ise sayıların ve işlemlerin temel anlamını anlama (B1) ile hesaplama sonucunun uygunluğunu değerlendirme (B5) bileşenleri arasında gözlenmiştir ( $r=0,58$ ).

2. "Sekizinci sınıf öğrencilerinin PISA matematik okuryazarlık performansları ne düzeydedir?" sorusunu araştırmak için PISA Matematik Okuryazarlık Testi'nden elde edilen veriler analiz edilmiştir. PISA matematik okuryazarlık alt boyut ve toplam test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*PISA Matematik Okuryazarlık Testi'ne İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları*

	$\bar{X}$	ss	Başarı Yüzdesi (%)
İ-N	1,05	0,94	52.2
İ-U	1,15	0,91	50.1
İ-D	0,86	0,88	41.1
İ-B	1,06	1,07	43.4
S-F	1,14	1,23	49.3
S-K	1,57	1,21	52.3
S-Y	1,40	1,12	49.4
B-K	0,79	0,72	51.4
B-M	1,52	1,31	46.6
B-T	1,07	1,00	50.3
B-B	0,73	0,76	58.6
PMO	4,11	2,97	50.1

İ-N: İçerik-Nicel, İ-U: İçerik-Uzay ve şekil, İ-D: İçerik-Değişim ve İlkeler, İ-B: İçerik-Belirsizlik ve veri;  
S-F: Matematikse süreç-Formüle etme, S-K: Matematikse süreç-Kullanma, S-Y: Matematikse süreç-Yorumlama;  
B-K: Bağlam-Kişisel, B-M: Bağlam-Mesleki, B-T: Bağlam-Toplumsal, B-B: Bağlam-Bilimsel  
PMO: PISA Matematik Okuryazarlık

Tablo 8 incelendiğinde PISA matematik okuryazarlığın içerik boyutundaki başarı oranının nicelik alt boyutunda %52, uzay ve şekil alt boyutunda %50, değişim ve ilişkiler alt boyutunda %41 ve belirsizlik ve veri alt boyutunda %43 olduğu görülmektedir. Bu oran matematiksel süreç boyutunun formüle etme alt boyutunda %49, kullanma alt boyutunda %52, yorumlama alt boyutunda %49 olarak belirlenmiştir.

Bağlam boyutunda ise kişisel alt boyutunda %51, mesleki alt boyutunda %47, toplumsal alt boyutunda %50 ve bilimsel alt boyutunda %59 başarı sağlandığı gözlenmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek başarı bağlam boyutunun bilimsel alt boyutunda sağlanırken, en düşük başarı içerik boyutunun değişim ve ilişkiler alt boyutunda görülmüştür. Bulgular toplam test puanı açısından incelendiğinde, PISA matematik okuryazarlık ortalaması 12 puan üzerinden 6,04 ve başarı yüzdesi ise %50,01 olarak hesaplanmıştır. Belirtilen başarı yüzdelere göre öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeylerinin yeterli olmadığını söylemek mümkündür.

PISA Matematik Okuryazarlık Testi'nden elde edilen verilerin analizinin ikinci aşamasında genel matematik okuryazarlık ve alt boyutları arasındaki ilişkinin varlığını araştırmak için Pearson moment çarpım korelasyon testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.***PISA Matematik Okuryazarlık Testi Alt boyut ve Toplam Test Puanlarına İlişkin Korelasyon Matrisi*

	İ-N	İ-U	İ-D	İ-B	S-F	S-K	S-Y	B-K	B-M	B-T	B-B	PMO
İ-N	1											
İ-U	0,453**	1										
İ-D	0,531**	0,455**	1									
İ-B	0,536**	0,433**	0,487**	1								
S-F	0,621**	0,648**	0,633**	0,716**	1							
S-K	0,702**	0,586**	0,658**	0,648**	0,518**	1						
S-Y	0,692**	0,614**	0,658**	0,650**	0,568**	0,547**	1					
B-K	0,895**	0,374**	0,411**	0,383**	0,363**	0,670**	0,618**	1				
B-M	0,578**	0,687**	0,644**	0,794**	0,716**	0,612**	0,856**	0,427**	1			
B-T	0,484**	0,689**	0,588**	0,667**	0,785**	0,657**	0,489**	0,370**	0,520**	1		
B-B	0,670**	0,448**	0,776**	0,547**	0,675**	0,693**	0,565**	0,404**	0,590**	0,486**	1	
PMO	0,804**	0,739**	0,778**	0,806**	0,839**	0,829**	0,835**	0,657**	0,869**	0,778**	0,775**	1

İ-N: İçerik-Nicel, İ-U: İçerik-Uzay ve şekil, İ-D: İçerik-Değişim ve İlkeler, İ-B: İçerik-Belirsizlik ve veri;  
S-F: Matematikse süreç-Formüle etme, S-K: Matematikse süreç-Kullanma, S-Y: Matematikse süreç-Yorumlama;  
B-K: Bağlam-Kişisel, B-M: Bağlam-Mesleki, B-T: Bağlam-Toplumsal, B-B: Bağlam-Bilimsel  
PMO: PISA Matematik Okuryazarlık

Tablo 9 incelendiğinde değişkenler arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve korelasyon katsayısı değerlerinin 0,36 ve 0,87 arasında değiştiği görülmektedir. Bu doğrultuda bağlam boyutunda yer alan kişisel alt boyutu ( $r=0,657$ ) dışında tüm alt boyut puanları ve PISA matematik okuryazarlık puanı arasında yüksek bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). PISA matematik okuryazarlık puanı ile en yüksek ilişki matematiksel içerik boyutunda ilişki belirsizlik ve veri ( $r=0,806$ ), matematiksel süreç boyutunda formüle etme ( $r=0,839$ ) ve bağlam boyutunda mesleki bağlam ( $r=0,869$ ) alt boyutları arasında tespit edilmiştir. Diğer taraftan PISA matematik okuryazarlık puanı ile en düşük ilişki matematiksel içerik boyutunda uzay ve şekil ( $r=0,739$ ) matematiksel süreç boyutunda ilişkiyi kullanma ( $r=0,829$ ) ve bağlam boyutunda kişisel ( $r=0,657$ ) alt boyutları arasında bulunmuştur. PISA matematik okuryazarlık puanı ve belirtilen alt boyut puanları arasındaki en yüksek ilişkinin mesleki bağlam puanı ve en düşük ilişkinin ise kişisel bağlam puanı ile olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan, boyutların kendi içerisindeki ilişkilerine ait incelemelerde en yüksek ilişkinin matematiksel içerik boyutunda nicelik ile belirsizlik ve veri arasında ( $r=0,536$ ), matematiksel süreç boyutunda ilişki formüle etme ile yorumlama arasında ( $r=0,568$ ) ve bağlam boyutunda mesleki ile bilimsel arasında ( $r=0,590$ ) olduğu gözlenmiştir. Buna karşın en düşük ilişkinin matematiksel içerik boyutunda uzay ve şekil ile belirsizlik ve veri arasında ( $r=0,433$ ), matematiksel süreç boyutunda formüle etme ile kullanma arasında ( $r=0,518$ ) ve bağlam boyutunda ise kişisel bağlam ile toplumsal bağlam arasında ( $r=0,370$ ) olduğu gözlenmiştir. Elde edilen korelasyon katsayıları incelendiğinde, alt boyutlar arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

3. “Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi yılsonu puanları ne düzeydedir?” sorusunu araştırmak için okul idarelerinden temin edilen matematik dersi yıl sonu puanlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. İstatistik sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.**

*Matematik Dersi Yıl Sonu Puanı İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları*

	$\bar{X}$	ss
Matematik Dersi Yıl Sonu Puanı	72,33	20,23

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin matematik dersi yıl sonu puanlarına ilişkin başarı ortalamasının 100 üzerinden 72,33 ile “iyi” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre matematik başarısı açısından iyi bir örneklem ile araştırmanın gerçekleştirildiği söylenebilir.

4. “Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi yıl sonu puanları, sayı duygusu ve PISA matematik okuryazarlık puanları ve LGS puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunu araştırmak için uygulanan testlerden ve okul idarelerinden elde edilen puanlara ilişkin Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11’de yer almaktadır.

**Tablo 11.**

*PMOT, WSDT, MDY ve LGS Puanlarına İlişkin Korelasyon Matrisi*

	WSDT	PMO	MYP	LGS
WSDT	1			
PMO	0,581**	1		
MDY	0,608**	0,780**	1	
LGS	0,663**	0,690**	0,845**	1

Tablo 11 incelendiğinde değişkenler arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki en yüksek ilişki matematik yıl sonu puanı ile LGS puanı arasında gözlenirken ( $r=0,845$ ), en düşük ilişki ise WSDT ile PISA matematik okuryazarlık puanları arasında ( $r=0,581$ ) gözlenmiştir. Matematik yıl sonu puanı, LGS puanı ( $r=0,845$ ) ve PISA matematik okuryazarlık puanı ( $r=0,780$ ) ile yüksek bir ilişkiye sahip iken, diğer puanlar arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012).

5. "Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi yılsonu puanları, sayı duyusu ve PISA matematik okuryazarlık performansları, LGS puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" sorusunu araştırmak için regresyon analizi yapılmıştır. Bu kapsamda matematik dersi yılsonu puanları ile sayı duyusu ve PISA matematik okuryazarlık puanlarının yordayıcı, LGS puanlarının yordanan olarak kabul edildiği çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Hiyerarşik regresyon öncesinde verilerin Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Elde edilen değerlerin örneklem ve yordayıcı göz önünde bulundurularak, Field'in (2013) oluşturduğu sınırların altında olduğu ve dolayısıyla regresyon modelini etkileyecek uç değerlerin olmadığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra yordayıcıların bağımsızlıklarını incelemek için Varyans Büyütme Faktörü (VIF) ve tolerans (Tolerance) değerleri hesaplanmış (Tablo 12) ve değerlerin kabul edilebilir aralıklarda olduğu gözlenmiştir. Öyle ki bağımsız değişkenler arasındaki etkileşimlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu nedenle regresyon analizinde çoklu eş-doğrusallık kontrol edilmemiştir.

**Tablo 12.**

*Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

	B	ss	$\beta$	t	p
Sabit	-9,689	0,870		-11,134	0,000
WSDT	0,800	0,170	0,234	4,720	0,000
MDYP	0,192	0,018	0,690	10,725	0,000
PMO	0,126	0,014	0,271	1,581	0,001
<b>R= 0,865</b>		<b>R<sup>2</sup>= 0,748</b>			
<b>F(3-171)= 169,596</b>		<b>P= 0,000</b>			

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin matematik dersi yıl sonu, sayı duyusu ve PISA matematik okuryazarlık puanlarının, LGS puanlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, yordayıcı değişkenler ve LGS puanları arasında anlamlı bir ilişki ( $R= 0,865$ ,  $R^2= 0,748$ ) olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir ( $F(3-171)= 169,596$ ,  $p< 0,01$ ). Söz konusu üç değişken birlikte LGS puanının %75'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin LGS puanı üzerindeki görece önem sırası, matematik dersi yıl sonu puanı ( $\beta=0,690$ ), PISA matematik okuryazarlık puanı ( $\beta=0,271$ ) ve sayı duyusu puanı ( $\beta=0,234$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önünde bulundurulduğunda, yordayıcı değişkenlerin hepsinin anlamlı yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı duyusu ve matematik okuryazarlığı yeterliklerinin belirlenerek, bu yeterlikler ile birlikte matematik dersi yıl sonu puanı ve LGS puanı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sayı duyusu, matematik okuryazarlığı ve matematik dersi yıl sonu puanlarının LGS puanını yordama derecelerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu bölümde öncelikle öğrencilerin sayı duyusu ve matematik okuryazarlığı düzeylerine ilişkin bulgular, takip eden kısımda ise sayı duyusu, matematik okuryazarlığı ve matematik dersi yıl sonu puanları ile LGS puanı arasındaki ilişkiye dair bulgular tartışılmıştır.

Öğrencilerin sayı duyusu düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde, genel WSDT ortalama puanlarının 8 üzerinden 3,62 olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin "düşük-orta sayı duyusu" düzeyinde bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuçla paralel şekilde neden aşamasındaki başarı oranlarının %32 olarak belirlenmesi ve ilk aşamadaki cevaplarının sadece %8,61'ini sayı duyusu temelli çözümlerle

ilişkilendirebilmeleri de öğrencilerin düşük sayı duygusuna sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sayı duygusu başarı oranı Yang ve Li'nin (2008) araştırmasında %34, Akkaya'nın (2015) araştırmasında %30, Lin vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise %23 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmaların yanı sıra literatürde yer alan farklı pek çok çalışmada da öğrencilerin düşük sayı duygusu performansına sahip oldukları belirlenmiştir (Verschaffel vd., 2007; Markovits & Sowder, 1994; Peker, 2019). Bu nedenle çalışma kapsamında ulaşılan bu sonucun diğer araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Katılımcıların sayı duygusu performanslarının düşük olmasının en temel nedenleri arasında Matematik Dersi Öğretim Programı'nda sayı duygusu kavramının sınırlı olarak yer alması ve bu sebeple ders kitaplarında da sayı duygusu ile ilgili etkinliklere yeterince yer verilmemesi (Umay vd., 2006) gösterilebilir. Öyle ki ders kitaplarında az sayıda etkinliğe yer verilmesinin öğrencilerin sayı duygusu kullanım düzeylerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Çetin & Öztürk, 2020; Karabey vd., 2019). Diğer taraftan ders kitaplarındaki etkinliklerin sayı duygusu kavramı ile diğer matematiksel kavramların ilişkilendirilmesine yardımcı olması sayesinde sayı duygusunun gelişiminde önemli bir role sahip olduğu ifade edilmektedir (Cheng & Wang, 2012). Öğrencilerin sayı duygusu düzeylerinin düşük olmasının bir diğer sebebi öğretmenlerin doğru cevaba ulaşmaya önem vermeleri nedeniyle esnek düşünmeye ve farklı stratejiler kullanmaya uygun bir öğrenme ortamı sunmak yerine öğrencileri kuralları uygulamaya teşvik edici tutumları gösterilebilir. Bu tutumun hızlıca doğru cevaba ulaşabilmek amacıyla öğrencileri anlamları üzerinde düşünmeye vakit ayırmadan işlem yapmaya ve sadece öğrenilen stratejileri uygulamaya yönlendirdiği ve bu nedenle sayı duygusu gelişimlerinin önünde bir engel teşkil ettiği düşünülmektedir. Nitekim ulusal literatürde sayı duygusu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda bu argümanı destekleyici sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Kayhan Altay & Umay, 2013; Şengül & Gülbağcı Dede, 2014). Öğretmenlerin bu tutumlarını ise sayı duygusuna yönelik bilgi düzeylerinin yeterli olmayışı ve sayı duygusu ile ilişkili diğer becerileri tanımaya ve bu becerileri ilişkilendirmeye yönelik farkındalıkları ile ilgili eksiklikleriyle ilişkilendirmek mümkündür (Boonen vd., 2011; Fung & Latulippe, 2010; Hinton, 2011; Lee, 2010; Su vd., 2011; Şengül, 2013; Tsao & Lin, 2012; Yaman, 2015; Yang vd., 2008). Bunun yanı sıra sadece doğru cevaba ulaşmaya odaklanmanın çözüm sürecini ve cevaplarının doğruluğunu kontrol etme noktasında da öğrencileri olumsuz olarak etkilediği düşünülmektedir. Bu düşünce ise neden sayı duygusu bileşenleri arasından sadece hesaplama sonucunun uygunluğunu değerlendirme (B5) bileşeninde en düşük performansın gösterildiğine açıklık getirmektedir.

Öğrencilerin matematik okuryazarlık yeterlilikleri incelendiğinde, yeterince başarı gösteremeseler de sayı duygusu performanslarına göre daha iyi sonuçlar elde ettikleri anlaşılmaktadır. Çünkü araştırma sonucunda öğrencilerin genel ortalama puanları 12 üzerinden 6,04 ve başarı yüzdeleri ise %50,01 olarak belirlenmiştir. Nitekim bu sonuç hem farklı araştırma sonuçları (Altun vd., 2018; Taşkın vd., 2018; Yeğit, 2019) hem de Türkiye'nin PISA uygulamasında elde ettiği sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Her ne kadar PISA 2003 uygulamasından beri Türkiye'nin matematik okuryazarlık puanı ile sınava giren diğer ülkelerin ortalama puanı arasındaki fark giderek azalsa da bu açıdan hala ortalamanın üstüne çıkılmadığı bilinmektedir (OECD, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016, 2019).

Öğrencilerin matematik okuryazarlığı açısından yeterince başarılı olamamaları çeşitli sebeplerle ilişkilendirilebilir. Ülkemizdeki sınavlarda çoktan seçmeli soruların kullanılması ve dolayısıyla öğrencilerin bu soru tipine daha alışkın olmaları bu sebeplerden ilki olarak gösterilebilir. Nitekim Altun vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin matematik okuryazarlıklarının değerlendirilmesinde 4 çoktan seçmeli ve 8 açık uçlu olmak üzere 12 PISA sorusu kullanılmış ve öğrencilerin çoktan seçmeli sorularda daha yüksek başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde PISA 2003 ve PISA 2012 matematiksel okuryazarlık testi verilerinin kullanılarak öğrencilerin farklı soru tiplerindeki başarılarının değerlendirildiği bir çalışmada, çoktan seçmeli ve karmaşık çoktan seçmeli sorularda başarı yüzdesinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özkan & Özarslan, 2018). Bu sonuçlara göre ulusal sınavlardaki sorularda yeniliğe gidilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada, 2018 yılından itibaren benimsenen yaklaşım kapsamında her ne kadar soru tipinde değişiklik yapılsa da soruların içeriği ile ilgili düzenlemeler gerçekleştirilerek beceri temelli soru yapısına



geçilmesinin, öğrendiklerini gerçek yaşama aktarmalarında öğrencilere yardımcı olacağı ve dolayısıyla matematik okuryazarlık yeterliliklerinin gelişimini destekleyebileceği düşünülmektedir. Ulusal sınavlardaki soru tiplerinin yanı sıra öğretmenlerin de öğrencilere farklı soru tipleri üzerinde çalışma fırsatı sunmaması araştırma kapsamında ulaşılan sonucun bir diğer nedeni olarak ifade edilebilir. Öyle ki Umbara ve Suryadi'nin (2019) öğretmenlerin matematik okuryazarlık anlayışlarını inceledikleri çalışmalarında, sınıflarda rutin olmayan problemlere ve gerçek yaşam problemlerine yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ise öğretmenlerin de bu tür problemlere yeterince aşina olmamaları ya da bu tür problemlerin çözümünde kendilerini yeterince rahat ve donanımlı hissetmemeleri ile ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin de matematik okuryazarlığına ilişkin bilgi ve donanımlarının yeterli olmadığını söylemek mümkündür (Kabael & Ata Baran, 2019). Nitekim Şefik ve Dost (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmen adaylarının bilgi ve tecrübe eksiklikleri olduğunu ve bu sebeple matematik okuryazarlık ile ilgili eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu ihtiyaca yönelik hazırlanacak bir eğitimde hem PISA matematik okuryazarlığı yeterlik ve süreçleri hakkındaki bilgi eksikliklerinin (Güler & Arslan, 2019) giderilmesine hem de bağlamsal ve gerçek yaşam problemleri oluşturmaya (Altun vd., 2018) ilişkin içeriğe yer verilmesinin, öğretmenlerin daha donanımlı olmalarına ve dolayısıyla matematik okuryazarlığı açısından daha yetkin öğrenciler yetiştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu tüm değişkenler arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin var olmasıdır. En yüksek ilişkinin ise matematik dersi yıl sonu puanı ve LGS puanı arasında olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra matematik dersi yıl sonu, WSDT ve PISA matematik okuryazarlık puanlarının LGS puanının %75'ini açıkladığı ve yordayıcı değişkenlerin LGS puanı üzerindeki görece önem sırasının matematik dersi yıl sonu puanı, PISA matematik okuryazarlık puanı ve WSDT puanı şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Matematik dersi yıl sonu puanı öğrencilerin matematik dersi kapsamında yapılan sınavlardan aldıkları notlara göre belirlenmektedir. Bu sınavların öğrencilerin ders süresince öğrendiklerini ölçmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda ulusal sınavlarda öğrencilerinin başarılı olmasını hedefleyen matematik öğretmenlerinin, LGS kapsamında uygulanan sınavlardaki matematik sorularını inceleyerek hem ders işleme süreçlerini bu incelemeye göre şekillendirmeleri hem de bu ve benzeri soruları derste çözmeleri, matematik dersi yılsonu puanının LGS puanının en güçlü yordayıcısı olması ile ilişkilendirilebilir. Çünkü LGS sorularına daha fazla aşina olduğu ve bu sayede matematik sınavlarında başarılı olan bu öğrencilerin LGS kapsamında yapılan sınavlarda da daha başarılı oldukları düşünülmektedir. Nitekim Kablan ve Bozkuş'un (2021) çalışmasında öğretmenlerin LGS'deki matematik problemlerinin ölçmeyi hedeflediği becerileri göz önünde bulundurarak öğretim yaklaşımlarında değişime gittiklerini belirttikleri, Güler vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada ise sınıflarında üst düzey becerilere yönelik sorulara yer verdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Diğer taraftan, Can Çatalbaş ve Susam (2022) tarafından yapılan çalışmada LGS ve yazılı sınav sorularının yeterince benzerlik göstermemesinin öğrencilerin başarısızlıkları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu araştırmanın katılımcılarının matematik dersi yılsonu puanlarının 72,33 olduğu dikkate alındığında, araştırmanın yürütüldüğü katılımcıların görece başarılı öğrenciler olmalarının bu farklılığa sebep olduğu ifade edilebilir.

LGS puanının ikinci yordayıcısı PISA matematik okuryazarlık puanı olarak belirlenmiş olup, değişkenler arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre LGS sorularının PISA matematik okuryazarlığının ölçmeyi hedeflediği bazı beceriler ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Şıvkin vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada LGS ve PISA sorularının okuduğunu anlama, analiz-sentez yapma ve gerçek hayat problemleri ile ilişkilendirme becerileri bakımından benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan PISA tarafından yapılan sınavlarda öğrencilerimizin yeterince başarı gösteremediği

bilinmektedir (OECD, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016, 2019). Öğrencilerin bu sınavlardaki performanslarını artırmaya yardımcı olmak amacıyla ulusal sınavlarda PISA tarafından ölçülen becerilere ilişkin daha fazla soruya yer verilmesinin, PISA matematik okuryazarlık puanının bir yordayıcı olarak belirlenmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Öztürk (2020) tarafından yapılan çalışmada PISA matematik okuryazarlık 3.düzeyinde, LGS sorularının 2018 yılında % 85'inin, 2019 yılında ise %90'ının yer almasına ilişkin elde edilen sonucun bu düşüncüyü destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte bu çalışmada LGS sorularının matematik okuryazarlık düzeylerinin tamamını kapsamadığı ifade edilmiştir. Bu sonucun ise neden PISA matematik okuryazarlık puanının LGS puanını yordama düzeyinin daha az olduğuna farklı açıklama getirdiği düşünülmektedir.

PISA matematik okuryazarlığı kapsamında ölçülen becerilerden bir kısmına yer verilmesi ile benzer şekilde, WSDT'nin sadece bazı alt bileşenlerinin LGS matematik soruları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öyle ki araştırma sonucunda PISA matematik okuryazarlık ve WSDT puanlarının LGS puanını açıklama yüzdelerinin birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. LGS sorularını analiz eden çalışmalar incelendiğinde ise bu düşüncüyü destekleyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Pehlivan (2023) tarafından LGS sorularının MATH taksonomisine göre incelendiği çalışmada, "bilgi transferi" ve "yeni durumlara uyarılma" kategorileri kapsamında B grubunda soruların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu grubun sözelden sayısal ifadeye ya da sayısal verilerden grafiğe dönüştürme gibi yetenekleri içerdiği göz önünde bulundurulduğunda (Smith vd., 2010), sayı duyusunun "sayı ve işlemlerin farklı gösterimleri kullanma" bileşeni ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, LGS sorularına ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı başka bir çalışmada, öğrenciler sorularda tablo, grafik, görsel gibi farklı temsil biçimlerine yer verildiğini ifade etmişlerdir (Kablan & Bozkuş, 2021). Diğer taraftan Kınap Dönmez ve Dede (2020) ise ortaöğretime geçiş sınavlarındaki matematik sorularını matematiksel yeterlilikler açısından inceledikleri çalışmalarında, LGS sınavındaki soruların %35'inin bireyin çalışma sonuçlarının doğruluğunu kontrol edebilmesi ile ilişki olan mantıksal düşünme yeterliliği altında yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu yeterliliği ise sonuçları mantık çerçevesinde incelemeyi kapsayan "hesaplama sonucunun uygunluğunu değerlendirme" bileşeni ile ilişkilendirmek mümkündür. Diğer bileşenler ile ilişkilendirilebilecek farklı bir araştırma sonucuna ulaşılmadığı için WSDT puanının bu bileşenler kapsamında LGS puanını yordama gücüne sahip olduğu belirtilebilir.

Sonuç olarak, matematik dersi yılsonu, sayı duyusu ve PISA matematik okuryazarlık puanlarının LGS puanı yordadıkları fakat matematik dersi yılsonu puanının en önemli yordayıcı olarak öne çıktığı belirlenmiştir. Öğrencilerin matematik dersi yılsonu puanı, sayı duyusu ve PISA matematik performans düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda, sayı duyusu ve matematik okuryazarlık performanslarının geliştirilmesine ilişkin çalışmaların yapılması gerektiği açıkça anlaşılmaktadır. Fakat öncelikle bu gelişimi sağlayacak öğretmenlerin donanım ve yeterlilik sahibi olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir. Sonrasında belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik hazırlanan eğitim programlarının öğretmenlerin gelişimi ve bu öğretmenlerin, sınıflarında öğrencilerinin performanslarını geliştirmeye yönelik çalışmalara yer vermelerinin sayı duyusu ve matematik okuryazarlık performansları üzerindeki etkileri incelenebilir. Diğer taraftan, LGS matematik sorularının PISA kapsamında değerlendirilmesine ilişkin farklı araştırmalar bulunmasına karşın sayı duyusu ve alt bileşenleri açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle LGS'deki matematik sorularını sayı duyusu bağlamında inceleyen araştırmaların gerçekleştirilmesinin ilgili değişkenler arasındaki ilişkiye daha fazla açıklık getirebileceği düşünülmektedir.

## Kaynakça/Reference

- Akkaya, R. (2016). An investigation into the number sense performance of secondary school students in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 113-123.
- Altay, M.K., & Umay, A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik sayı duyusu ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).
- Altun, M., & Akkaya, R. (2014). Mathematics teachers' comments on pisa math questions and our country's students' low achievement levels. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (29-34).
- Altun, M., Aydın Gümüş, N., Akkaya, R., Bozkurt, İ., & Kozaklı Ülger, T. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı beceri düzeylerinin incelenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 1(1), 66-88.
- Atılğan, H. (2007). Madde ve test istatistikleri. H. Atılğan (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 259-276). Anı Yayıncılık.
- Balci, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Berch, D. B. (2005). Making sense of number sense: Implications for children with mathematical disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 333-339.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Uysal, R. & Kabuklu, Ü. N. (2018) Liselere geçiş sınavının örnek matematik sorularına dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 63-80.
- Boonen, A., Kolkman, M., & Kroesbergen, E. (2011). The relation between teachers' math talk and the acquisition of number sense within kindergarten classrooms. *Journal of school psychology*, 49, 281-99
- Bozkurt, I. (2019). *Matematik okuryazarlığı konusunda yetiştirilen öğretmenlerin öğrencilerinde matematik okuryazarlığının gelişiminin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çatalbaş, N. C., & Susam, E. (2022). Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1482-1500.
- Can, D. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sayı duyularının bağlam temelli ve bağlam temelli olmayan problem durumlarında incelenmesi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Cheng, Q. & Wang, J. (2012). Curriculum opportunities for number sense development: A comparison of first-grade textbooks in China and the United States. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1-52.
- Cockcroft, W. H. (1982). *Mathematics counts*. HM Stationery Office.
- Çetin, H., & Öztürk, Ş. (2020). İlkokul matematik öğretim programının sayı duyusu temel bileşenlerine göre incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4 (2), 163-180.
- Ekenstam, A. (1977). On children's quantitative understanding of numbers. *Educational Studies in Mathematics*, 8, 317-332.
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE Publications
- Fung, M., & Latulippe, C. (2010). Computational estimation. *Teaching Children Mathematics*, 17(3), 170-176.
- Geary, D. C., Bailey, D. H., Littlefield, A., Wood, P., Hoard, M. K., & Nugent, L. (2009). First grade predictors of mathematical learning disability: A latent class trajectory analysis. *Cognitive Development*, 24(4), 411-429.

- Güler, H. K., & Arslan, Ç. (2019). Mathematical competencies required by mathematical literacy problems. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 7, 57-70
- Güler, M., Arslan, Z. & Çelik, D. (2019). 2018 Liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337- 363.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Harc, S. (2010). *6. sınıf öğrencilerinin sayı duyusu kavramı açısından mevcut durumlarının analizi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Hinton, V. (2011). *Pre-service teachers' computational knowledge, efficacy, and number sense skills* [Doktora Tezi]. Auburn Üniversitesi.
- Kabael, T., & Ata Baran, A. (2019). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı performanslarının ve matematik okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 4 (2), 51-67.
- Kablan, Z., & Bozkuş, F. (2021). Liselere giriş sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 211-231.
- Karabey, B., Tunali, C., Olkun, S. & Ergut, G. (2019). 2009-2013-2017 Ortaokul matematik öğretim programlarının sayı duyusu bileşenlerine göre karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1760-1774.
- Kayhan Altay, M., & Umay, A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik sayı duyusu ölçeği'nin geliştirilmesi. *Education and Science*, 38 (167), 241-255.
- Kınap Dönmez, S. M., & Dede, Y. (2020). Ortaöğretime geçiş sınavları matematik sorularının matematiksel yeterlikler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 363-374.
- Lee, J. (2010). Exploring kindergarten teachers' pedagogical content knowledge of mathematics. *International Journal of Early Childhood: Journal of OMEP: L'Organisation Mondiale Pour l'Education Prescolaire*, 42(1), 27.
- Li, M.-N. F., & Yang, D.C. (2010). Development and validation of a computer-administered number sense scale for fifth-grade children in Taiwan. *School Science & Mathematics*, 110(4), 220–230
- Lin, Y. C., Yang, D. C., & Li, M. N. (2016). Diagnosing students' misconceptions in number sense via a web-based two-tier test. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(1), 41-55.
- Peker, E. (2019). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı duyusu performanslarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Markovits, Z., & J. T. Sowder. (1994). Developing number sense: an intervention study in grade 7. *Journal for Research in Mathematics Education* 25, 4–29.
- Mazzocco, M. M., Feigenson, L., & Halberda, J. (2011). Impaired acuity of the approximate number system underlies mathematical learning disability (dyscalculia). *Child Development*, 82, 1224- 37.
- McCrone, S. S. & Dossey, J. A. (2007). Mathematical literacy - it's become fundamental. *Principal Leadership*, 7(5), 32-37.
- McIntosh, A., Reys, B., & Reys, R. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the Learning of Mathematics*, 12, 2-8.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı*. MEB yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB yayınları.
- Mohamed, M., & Johnny, J. (2010). Investigating number sense among students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 8, 317–324.
- National Research Council. (2001). Adding it up: Helping children learn mathematics. J. Kilpatrick, J. Swafford, & B. Findel (Ed.). *Mathematics learning study committee, center for education, division of behavioral and social sciences and education*. National Academy Press.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *NCTM standards 2000: Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- OECD. (2004). *The PISA 2003 Assessment framework – mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. OECD Publishing.



- OECD. (2007). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy. A framework for PISA 2006*. OECD Publishing.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. OECD Publishing.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Assessment and analytical framework. mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Assessment and analytical framework. science, reading, mathematics and financial literacy*. OECD Publishing.
- OECD. (2017). *PISA for development assessment and analytical framework*. OECD Publishing
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing
- Özkan, Y. & Özaslan, N. (2018). Student achievement in Turkey, according to question types used in PISA 2003-2012 mathematic literacy tests. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 7, 57.
- Öztürk, N. (2020). *Liselere geçiş sistemi kapsamında gerçekleştirilen merkezi sınav matematik sorularının PISA matematik okuryazarlığı yeterlik düzeyleri açısından sınıflandırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Pehlivan, İ. (2023). *LGS matematik sorularının MATH taksonomisi ve öğrenme alanlarına göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Peker, E. (2019). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı duyusu performanslarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Singh, P. (2015). An Assessment of Number Sense among Secondary School Students. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 155, 1-29.
- Smith, G., Wood, L., Coupland, M., Stephenson, B., Crawford, K., & Ball, G. (2010). Constructing mathematical examinations to assess a range of knowledge and skills. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 65-77
- Sowder, J. T. (2020). Making sense of numbers in school mathematics. G. Leinhardt, R. Putnam, & R. A. Hatrup (Ed.). *Analysis of arithmetic for mathematics teaching* (ss. 1-51). Routledge.
- Su, H. F. H., Marinas, C., & Furner, J. (2011). Number sense made simple using number patterns. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 18(1), 39-49.
- Şefik, Ö., & Dost, Ş. (2016). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı hakkındaki görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10 (2) , 320-338.
- Şengül, S. & Gülbağcı Dede, H. (2014). The strategies of mathematics teachers when solving number sense problems. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(1), 73- 88.
- Şengül, S. (2013). Identification of number sense strategies used by pre-service elementary teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 1965-1974.
- Şivkın, S., Aksoy, V. C., & Erdoğan, D. G. (2020). LGS 'de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159.
- Taşkın, E., Ezentaş, R., & Altun, M. (2018). Altınca sınıf öğrencilerine verilen matematik okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (6), 2069-2079.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Tsao, Y. L., Lin, Y. C. (2012). Elementary school teachers' understanding towards the related knowledge of number sense. *US-China Education Review*, 1, 17-30.

- Umay, A., Akkuş, O., & Duatepe Paksu, A. (2006). Matematik dersi 1. – 5. sınıf öğretim programlarının NCTM prensip ve standartlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 198–211.
- Umbara, U., & Suryadi, D. (2019). Re-interpretation of mathematical literacy based on the teacher's perspective. *International Journal of Instruction*, 12(4), 789–806.
- Verschaffel, L., Greer, B., & De Corte, E. (2007). Whole number concepts and operations. F. Lester (Ed.). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (ss. 557–628). Information Age.
- Yaman, H. (2015). The mathematics education I and II courses' effect on teacher candidates' development of number sense. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(4), 1119-1135
- Yang, D. C. & Li, M. (2008). An investigation of 3rd-grade taiwanese students' performance in number sense. *Educational Studies*, 34 (5), 443-455.
- Yang, D. C., & Lin, Y. C. (2015). Assessing 10- to 11-year-old children's performance and misconceptions in number sense using a four-tier diagnostic test. *Educational Research*, 57(4), 368–388.
- Yang, D. C. & Wu, W. R. (2010). The study of number sense: realistic activities integrated into third-grade math classes in Taiwan. *The Journal of Educational Research*, 103(6), 379.
- Yang, D. C., Li, M., & Lin, C. I. (2008). A study of the performance of 5th graders in number sense and its relationship to achievement in mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6(4), 789-807.
- Yang, D. C., Reys, R. E., & Reys, B. J. (2009). Number sense strategies used by pre-service teachers in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(2), 383-403.
- Yang, D. C., & Li, M. N. (2017). A study of fifth graders' performance on the three-tier number sense test. Paper presented at the 41st Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Singapore.
- Yang, D. C. (2005). Developing number sense through mathematical diary writing. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 10(4), 9-14.
- Yang, D. C. (2020). Performance of fourth graders when judging the reasonableness of a computational result. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(1), 197–215.
- Yang, D. C., Reys, R. E., & Reys, B. J. (2009). Number sense strategies used by pre-service teachers in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(2), 383
- Yeğit, H. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık başarı düzeylerinin incelenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 2(3) , 174-195.



## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The main goals of the mathematics program are for students to benefit from mathematical thinking in the process of solving the problems they encounter in daily life by using mathematical knowledge and skills learned at school and to associate school mathematics with real life (MoNE, 2018). Among these skills aimed to be developed in students for achieving the goals, mathematical literacy, defined as the ability to use mathematics in solving daily life problems (McCrone & Dossey, 2007), and number sense, which enables associating numbers and operations with daily life (Yang & Wu, 2010), stand out. For this reason, it is thought that the program's proficiency to reflect the content of these skills to the exams held at the national level will provide important clues about the mathematical competencies of the students both at the academic level and in the process of transferring what they have learned at school to real life. In this regard, examining to what extent the skills of number sense and mathematical literacy are related to the exam carried out within the scope of High School Entrance System (HSES) and can predict the HSES scores of the students is thought to be important. Therefore, this research aims to answer the question of "Is there a significant relationship between eighth grade students' mathematics course grades, number sense and PISA mathematical literacy performances and HSES scores?"

### 2. METHOD

In the study, the exploratory correlational research model, one of the quantitative research methods, was used to examine the relationship between eighth grade students' mathematics course grades, number sense and PISA mathematical literacy performances and HSES scores. The study group consisted of 175 eighth grade students of 8 different schools. 86 of the students were boys and 89 were girls.

Four data collection tools were used in the research, namely Web-Based Number Sense Test (WSDT), PISA Mathematics Literacy Test, Grade and HSES Score Slip. WSDT is a web-based test developed by Yang and Li (2017) and translated into Turkish by the researchers. WSDT aims to measure the number sense levels of individuals between the ages of 11-14, as well as to reveal misconceptions regarding number sense. Cronbach's Alpha value of the Turkish version of the test was calculated as 0.907. PISA Mathematics Literacy Test was used to measure the mathematical literacy performances of the participants. The test consists of 12 multiple-choice questions selected by the researchers among the PISA mathematical literacy sample questions. The KR-20 value of the test was calculated as 0.891. The participants' grades and HSES score slips were obtained from the administrations of the schools participating in the research. The students' mathematics course grades and HSES scores were obtained through these slips.

The collection of research data was carried out in two stages. Firstly, the students answered WSDT and a week later, the PISA Mathematics Literacy Test was answered. Descriptive statistics were carried out to determine the students' number sense, PISA mathematics literacy performance and mathematics course grade levels. Correlation coefficients were calculated to determine whether there was a significant relationship between mathematics course grades, number sense and PISA mathematics literacy scores, and HSES scores. On the other hand, multiple regression analysis was carried out to determine whether students' mathematics course grades, number sense and PISA mathematics literacy performances significantly predicted their HSES scores.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the analysis conducted to determine the number sense performances of the students, it was found that their WSDT average score was 3.62. This result revealed that the students were in the "low-

medium number sense" category. When the average scores were examined within the scope of the number sense components, it was found that the highest score in the component of recognizing the number size (C2) and the lowest score in the component of judging the reasonableness of computational results (C5). When the reasons of the students' answers were examined, it was determined that the number of the answers related to number sense-based solutions was the least (8.61%), while that of the answers related to misconceptions was the most (40.40%).

Moreover, the analysis results of the second research question showed that the students' PISA mathematical literacy average score was 6.04 out of 12 and success percentage was 50.01%. According to these results, it is possible to explain that the students were not proficient in terms of mathematical literacy. Among the sub-dimensions of the test, the highest and the lowest scores were obtained in the scientific sub-dimension of the context dimension and the change and relationships sub-dimension of the content dimension, respectively.

According to the analysis of the students' mathematics course grades, the average score was found as 72.33 out of 100. Therefore, it can be said that the students were proficient in terms of mathematics achievement.

As a result of examining whether there was a significant relationship between the students' mathematics course grades, HSES scores, number sense and PISA mathematical literacy scores, a positive relationship was determined between the variables. While the highest relationship was observed between mathematics course grades and HSES scores, the lowest relationship was observed between WSDT and PISA mathematics literacy scores.

Finally, the study examined whether the students' mathematics course grades, their number sense and PISA mathematics literacy performances significantly predicted their HSES scores. As a result of the multiple regression analysis, it was concluded that there was a significant relationship between the predictive variables and HSES scores. These three variables together explained 75% of the HSES score. The relative importance of the predictor variables on HSES scores was determined as mathematics course grades, mathematics literacy scores and number sense scores.

According to these findings, it is possible to explain that the students were not proficient in terms of the number sense and PISA mathematics literacy skills. Low number sense performances can be explained with the following reasons (i) the content related to number sense skills not being included sufficiently in mathematics curricula and textbooks (Çetin & Öztürk, 2020; Karabey et al., 2019), (ii) teachers who are more likely to adopt rule-based approaches and do not prefer learning environments that allow using different strategies and think flexibly (Kayhan Altay & Umay, 2013; Tsao & Lin, 2012; Yaman, 2015) and (iii) the teachers' lack of knowledge about number sense (Fung & Latulippe, 2010; Hinton, 2011). Moreover, (i) the examination system in our country (Altun & Akkaya, 2014) and (ii) teachers who do not solve non-routine or real-life problems in lessons (Umbara & Suryadi, 2019; Kabael & Ata Baran, 2019) can be pointed out as the reasons for the low mathematical literacy performance of the students. On the other hand, the finding that the students' mathematics course grade was the strongest predictor of HSES score can be explained with the argument that mathematics teachers organize their lessons based on the examinations of the HSES' mathematics problems (Kablan & Bozkuş, 2021) and solve both these problems and similar problems at lessons (Güler et al., 2019) to make their students be successful in national exams.

As a result, it was determined that mathematics course grades, number sense and PISA mathematics literacy scores predicted HSES scores, but mathematics course grades stood out as the most important predictor. Considering the students' mathematics course grades, number sense and mathematics literacy performance levels, it is clearly understood that studies should be carried out to improve their number sense and mathematical literacy performances. However, conducting research to determine the needs of teachers and to meet these needs is considered more important because of the fact that they have to be competent to improve the students' performances.

## **ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.12.2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2018/291

## **ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI**

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %30 ve 3. yazarın araştırmaya katkı oranı %20'dir.

Yazar 1: Araştırmanın alanyazın sentezi, verilerin toplanması, uygulamaların yapılması, verilerin analizi ve raporlanması.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, raporlaştırma.

Yazar 3: Araştırmanın alanyazın sentezi, veri analizi, raporlaştırma.

## **ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)**

Araştırmada yazarlar arasında veya herhangi bir kurumla çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)





Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 2280-2298. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1228625>



### Ergenlerde Duygusal Özerkliğin Yordayıcısı Olarak Empati ve Pozitif Negatif Duygu

Empathy and Positive Negative Emotion as Predictors of Emotional Autonomy in Adolescents

Abdullah Ensar UZUN<sup>1</sup> , M. Engin DENİZ<sup>2</sup> , Metin DENİZ<sup>3</sup> , Gülgün UZUN<sup>4</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 02.01.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 12.12.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Araştırma kapsamında ergenlik dönemi içerisinde bulunan bireylerde duygusal özerkliğin yordayıcısı olarak empati ve pozitif- negatif duygu durumlarının birbirini etkileyip etkilemediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya dâhil olan bireyler 2020-2021 eğitim öğretim döneminde İstanbul ilinde yaşamını devam ettiren ve farklı türde eğitim veren liselerde öğrenci olan 386 bireyden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan bireylerin 195'i kız ve 191'i erkek öğrencilerdir. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri "Duygusal Özerklik Ölçeği", "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Pozitif- Negatif Duygu Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma etik kurul onayı Yıldız Teknik Üniversitesi'nden alınmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda, duygusal özerklik ile ilişkili olan en önemli değişken negatif duygudur ( $\beta = -0.28$ ;  $t = -5.24$ ;  $p < 0.01$ ). Ergenlerde negatif duygular arttıkça duygusal özerklik düzeyleri azalmaktadır. Duygusal özerklik ile ilişkili olan ikinci önemli değişken pozitif duygudur ( $\beta = 0.20$ ;  $t = 3.60$ ;  $p < 0.01$ ). Buna göre, araştırmaya katılan ergenlik döneminde yer alan bireylerde pozitif duygu puanları arttıkça duygusal özerklik düzeyleri de artmaktadır. Duygusal özerklik ile ergenlerin empati düzeyi arasında ise anlamlı ilişki bulunmamaktadır ( $\beta = -0.32$ ;  $t = -0.59$ ;  $p < 0.05$ ).

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal özerklik, pozitif – negatif duygu, empati

&

**Abstract:** Within the scope of the research, it aims to examine whether empathy and positive and negative emotional states affect each other as predictors of emotional autonomy in individuals in adolescence. The individuals included in the study consist of 386 individuals who lived in Istanbul during the 2020-2021 academic period and are students in high schools that provide different types of education. Of the individuals participating in the study, 195 were female students and 191 were male students. Relational screening model was used in this study. The data of the study were collected with the "Emotional Autonomy Scale", "Empathic Tendency Scale" and "Positive-Negative Emotion Scale". Research ethics committee approval was received from Yıldız Technical University. As a result of evaluating the data obtained in the study, the most important variable associated with emotional autonomy is negative emotion ( $\beta = -0.28$ ;  $t = -5.24$ ;  $p < 0.01$ ). As negative emotions increase in adolescents, their emotional autonomy levels decrease. The second significant variable associated with emotional autonomy was positive emotion ( $\beta = 0.20$ ;  $t = 3.60$ ;  $p < 0.01$ ). Accordingly, as the positive emotion scores of the individuals participating in the research during adolescence increase, their emotional autonomy levels also increase. There is no significant relationship between emotional autonomy and adolescents' empathy level ( $\beta = -0.32$ ;  $t = -0.59$ ;  $p < 0.05$ ).

**Keywords:** Emotional autonomy, positive-negative emotion, empathy

**Atf/Cite as:** Uzun, A.E., Deniz, M.E., Deniz, M. ve Uzun, G., (2023). Ergenlerde duygusal özerkliğin yordayıcısı olarak empati ve pozitif negatif duygu. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2280-2298. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1228625](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1228625).

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Abdullah Ensar UZUN, Millî Eğitim Bakanlığı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, aensaruzun@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7809-4789

<sup>2</sup> Prof. Dr. M. Engin DENİZ, Yıldız Teknik Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, edeniz@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7930-3121

<sup>3</sup> Prof. Dr. Metin DENİZ, Bartın Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, mdeniz@bartin.edu.tr., ORCID: 0000-0002-5018-5408

<sup>4</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Gülgün UZUN, Erciyes Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, gulgun@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2421-7725

## 1. GİRİŞ

Ergenlik dönemi, çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecidir (Kulaksızoğlu, 2020). Biyolojik, psikolojik ve sosyal değişimlerin tümü ergenlik sürecinde gözlemlenir. (Tarhan ve Bekaroğlu, 2021). Ergenlik döneminde kimlik gelişiminin tamamlanması gelişim görevidir. Erikson'a (1980) göre ergenlikte kimlik krizinden geçmek normal gelişimin bir parçasıdır. Bu kriz dönemi önceden kabul edilen fikirlerin, değerlerin ve inançların sorgulanmasını içerir. Kriz dönemi bir hayat yolculuğunda seçilen, inanç ve değerler sistemine bağlılıkla sonuçlanır. Kimlik gelişiminin sonucunda bireyler ailelerinden, akranlarından ve çevrelerindeki diğer insanlardan giderek bağımsızlaşmaya başlar. Bu bağımsızlaşma özerklik olarak adlandırılır (Steinberg, 2007; Yazıcı, 2019). Özerklik genel olarak kişinin günlük yaşamında ortaya koyduğu davranışlarında bağımsız hareket edebilme, kendi kararlarını alabilme, kendi kendine yetebilme olarak ifade edilebilir (Erçevik, 2014; Spear ve Kulbok, 2004). Noom vd., (1999) özerkleşmenin ergenlik döneminde gerçekleşmesi gereken bir gelişim görevi olduğunu belirtmiştir. Ryff ve Keyes (1995) ise kişinin davranışlarını belirlerken ve karar alırken bağımsız olması gerektiğini ifade etmiştir. Özerklik kavramı tek boyutlu değildir. Araştırmacılar tarafından alt boyutlara ayrılarak sınıflandırılmıştır (Koç, 2019). Steinberg (2007), özerklik kavramını davranışsal özerklik, değer özerkliği ve duygusal özerklik olarak üç alt boyuta ayırmıştır. Davranışsal özerklik, bireyin bağımsız kararlar alması ve bunları davranışa dökmesi şeklinde açıklanmıştır. İkinci boyut olarak ifade edilen değer özerkliği bireyin din, ahlak ve toplumsal kurallar gibi konular üzerinde düşünmesi ve kararlar verebilmesidir. Duygusal özerklik ise bireyin ailesi ile ilişkileri ve yakın ilişkilerindeki bağımsızlığını kapsamaktadır (Çankaya ve Meydan, 2018).

Steinberg ve Silverberg (1986), duygusal özerklik gelişiminin ergenlik döneminin başında başlayıp genç yetişkinlik dönemine kadar devam ettiğini ifade etmişlerdir. Duygusal özerklik ebeveynleri idealleştirmeme, ebeveyni bir birey olarak görme, bağımsızlık ve bireyleşme olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Yazıcı, 2019). İlk alt boyut "ebeveynleri idealleştirme" kavramıdır. Ergenler, çocukluk yaşantıları boyunca anne ve babaların genel davranışlarını gözlemleyerek onların her konuda bilgili olduğunu düşünür. Küçük yaşlarda ebeveynleri idealleştiren bireyler ne zaman zorlanma durumu yaşanırsa anne ve babaların yardımı ile sorunlarını aşabileceği inancına sahiptir. Bir diğer alt boyut olan "ebeveyni bir birey olarak görme" durumu ise; bireylerin bir önceki alt boyutta anne ve babalarını idealleştirmeleri, yani onları bir kahraman gibi görmeleri durumu ortadan kalkar. Artık yavaş yavaş anne ve babalarını normal diğer insanlar gibi algılayarak onları olağanüstü güçlere sahip kahraman gibi görmek yerine, normal birey olarak algılamaya başlarlar. Üçüncü alt boyut ise "bireyleşmedir". Bireyleşme aşamasında, insanlar dünyaya geldiği andan itibaren özellikle küçük yaşlarda anne ve babasının şemsiyesi altında olan ve onların yardımı ile günlük yaşantısını devam ettirebilirken artık yavaş yavaş kendi ayakları üzerinde durabilmeyi öğrenir. Bedensel ve zihinsel olgunlaşma ile beraber artık yavaş yavaş kendi kararlarını kendisi alabilir, günlük yaşam görevlerini genel olarak kendi başına yerine getirebilecek becerilere kavuşabilir. Duygusal özerklik kavramının son alt boyutu ise "bağımsızlıktır". Bağımsızlık kavramı kendi başına hareket edebilme, kendi kararlarını alabilme ve diğer bireylerden ayrılmayı ifade etmektedir. Bireyin yaşı ilerledikçe, bedensel – zihinsel olgunluğa ulaştıkça anne ve babasından ayrılarak kendi hayatını kendisi idare edebilir. Bağımsız davranabilen kişiler kendi kararlarını alıp uygulayabilir, sorumluluklarını yerine getirebilir, kendisine ait yeni bir sosyal çevre oluşturabilir, romantik ilişki kurabilir ve meslek edinip mesleğini devam ettirebilir. Yani yaşamda kendi yaş grubuna ait görev ve sorumluluklarını artık duygusal boyutta özerk olarak yerine getirebilir (Garber ve Little, 2001; Lamborn ve Steinberg, 1993; Steinberg, 2007; Steinberg ve Silverberg, 1986).

Bireyin duygusal açıdan özerkleşmesi sadece kendi başına karar alıp uygulama veya bireyin içsel motivasyonu neyi yapmak istiyor ise o şekilde davranma durumu değildir. İnsan sosyal bir varlıktır. Duygusal açıdan özerkleşmesi gelişim görevidir ama özerk davranmak diğer insanların olumsuz etkilenebileceği eylem ve davranışların yapılması anlamına gelmez. Birey özerk davranır iken kendisi dışında var olan canlıların yaşamsal haklarına saygı duyarak onların beklenti ve ihtiyaçlarını anlayarak



hareket etmesi gerekir. Özetle çevresindeki diğer canlılar ile empati kurması gerekir (Deniz ve Uzun, 2019). Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde bireylerin duygusal özerklik becerisine sahip olması ile empati kurabilme becerisinin ilişkili olduğu görülmüştür (Batson, vd., 1997; Deniz ve Uzun 2019; Pavey, vd., 2012; Slote, 2004; Weinstein ve Ryan, 2010).

Empati kavramı başkalarının düşüncelerini, bakış açılarını ve duygularını tanımaya ilişkin bilişsel bir yetenek olarak tanımlanır. Ayrıca empatinin, “bireyin duygusunun uygun ancak onun aynısı olması gerekmeyen bir biçimde algılanması” olduğu ifade eden bilim insanları mevcuttur (Barnett, 1990). Empati kavramı genel anlamda “bireylerin günlük yaşam içerisinde kendisi dışında olan diğer kişilerin karşılaştıkları üzüntüleri, sevinçleri vb. gibi duygularını anlamaya çalışmak” olarak ifade edilebilir (Çelik, 2015; Farr vd., 2004). Empati kurabilmek için birtakım becerileri yerine getirmek gerekir. Sosyal yaşam içinde empati becerisini kullanabilen bireyler diğer insanların yerine geçerek karşılaşılan olay ve durumları onlar gibi algılamaya çalışmak, onlar gibi hissetmek, onlar gibi düşünmek gibi davranışları gerçekleştirebilmelidir. Örneğin, yakınına kaybeden bir arkadaşının yerine kendini koyup bu durum ile “ben karşılaşıyordum üzüldüm, kendimi kötü hissedirdim” şeklinde düşünebilen birisi empati kurabilmiştir (Dökmen, 2004). Empati becerisi olan bireylerin sosyal ilişkilerinde iletişim becerilerini kullanabilme konusunda başarılı olduğunu gözlemleyebiliriz. Tam tersi durumda ise empati kurabilme yeteneği düşük olan bireylerin yaşam içerisinde çeşitli iletişim çatışmaları yaşamaları kaçınılmaz bir durumdur (Pişkin, 1991; Rehber ve Atıcı, 2009). Empatinin temel şartlarından birisi duyguları tanımaktır. Kişinin yaşanan duyguları tanınması ve farkına varabilmesi sonucunda diğer insanlara karşı empati ile yaklaşabilme becerisi gelişir (Ersoy ve Köşker, 2016). Duyguları tanıma ve fark etmenin empati kurabilme becerisini etkilediğini belirten çeşitli araştırmalar vardır (Chapman vd., 1987; Chikovani vd., 2015; Deniz ve Uzun, 2019; Duan ve Hill, 1996; Eisenberg vd., 1996; Hua vd., 2018; Jabbi vd., 2007; Light vd., 2009; Morrison vd., 2016; Nancy Eisenberg vd., 1998; Schleifer vd., 2003).

Duygular kişinin günlük yaşam içerisinde yaşadığı olayların sonuçlarına anlam atfetmesi sonucunda hissedilir. Örneğin takım tutan bir birey tuttuğu takımın gol atması sonucunda mutlu olur. Sevmediği takım gol atınca ise üzülür. Çünkü kişi iki farklı takıma iki farklı anlam yüklemiştir. Yüklemediği anlam farklı olduğu için gol atma durumuna farklı duygusal tepkiler verebilir (Diener vd., 1997). Duygular ifade edilen örnekte olduğu gibi bazen negatif bazen ise pozitif olabilir. Negatif duygu yaşayan kişiye kendisini nasıl hissettiği sorulduğunda genellikle kötü hissettiğini ifade eder. Pozitif duygular yaşayan kişiler ise aynı soruya “iyi hissettiği” yanıtını verir (Crowford ve Henry, 2004). Pozitif duygu durumuna sahip olan bireyler genellikle başkalarına güven duyar, karşılaştığı olay ve durumları iyimser bir şekilde yorumlar. Bu bireyler çoğu zaman sosyaldır ve diğer insanlar ile zaman geçirmekten keyif alır. Negatif duygu durumuna sahip olan bireylerde ise durum tam tersidir (Lyubomirsky vd., 2005). Pozitif ve negatif duygular birbirinden bağımsızdır. Örneğin çok mutlu olan birinin, hayatında hiç mutsuz olamayacağı çıkarımı yapılamaz. Çok mutlu olan bir kişi zaman zaman kendini mutsuz olarak da tanımlayabilir (Russell ve Carroll, 1999; Kuyumcu, 2013). Sonuç olarak yaşam, insanlara hem olumlu duyguları hem de olumsuz duyguları bir arada sunar. Bu durum bireylerin zihinsel ve psikolojik sağlığı üzerinde etkilere sahiptir. Bu çalışma ile bireylerin psikolojik durumunu etkileyen ve aralarında anlamlı ilişki olduğu araştırmalar sonucunda belirtilen duygusal özerklik; empati ve pozitif-negatif duygu kavramlarının birbiri ile doğrudan ilişkileri olup olmadığını ele alınarak araştırmacılar tarafından ortaya koyulan hipotezlerin sınanması hedeflenmiştir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Araştırma ile lise eğitimine devam eden ergenlerin duygusal özerklik düzeylerinin empati düzeyleri ve pozitif – negatif duygu durumlarını yordayıcısı olup olmadığı incelenecektir. Bu kapsamda aşağıda ifade edilen sorulara yanıt aranacaktır.

Lise eğitimine devam eden ergenlerde pozitif duyguları, duygusal özerkliklerini yorduyor mu?

Lise eğitimine devam eden ergenlerde negatif duyguları, duygusal özerkliklerini yorduyor mu?



## 1.2. Araştırmanın önemi

Çalışma ergenler üzerinde uygulanacak şekilde planlanmıştır. Ergenlik döneminin en önemli gelişim görevlerinden bir tanesi özerklik becerisinin kazanılmasıdır (Erikson, 1980). Özerklik davranışının alt boyutlarından bir tanesi duygusal özerkliktir. Duygusal özerklik becerisi insanın sosyal yaşamda sağlıklı iletişim kurabilmesi için gereklidir. Diğer insanlar ile ilişkiler pozitif ve negatif duyguların yaşanmasına neden olur (Steinberg, 2007). Kişi sosyal yaşam içerisinde ilişkilerini sağlıklı biçimde yürütebilmesi için ilişkilerinde pozitif ve negatif duyguları anlayıp empati kurabilme becerisini geliştirmesi gerekir (Farr, vd., 2004). Araştırmacılar tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda ergenlik döneminde olan bireyin duygusal özerklik, pozitif – negatif duygu ve duygusal özerlik gibi insanın sosyal ve psikolojik gelişiminde çok önemli olan bu üç kavramın bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma sonucunda araştırmacılar tarafından bu üç kavramın birbiri ile olan ilişkisinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Yapılacak olan istatistiksel analizler sonucunda kavramlar arasında olası ilişkiler ele alınarak alan yazına yeni veriler kazandırılması amaçlanmaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, “duygusal özerklik” ile ergenlerin “empati” ve “pozitif – negatif duygu” durumlarının birbirine olan etkisinin incelendiği nicel bir araştırmadır. Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde bir veya daha fazla değişkenin birbiri üzerinde etkisinin olup olmadığı sınırlanmaktadır. İlişkisel araştırma ile aslında araştırmada yer alan değişkenlerin ilişkileri tespit edilir ve olası ortaya konacak olan neticeler tahmin yolu ile ifade edilir. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyi ölçme araçları yardımı ile veri toplanarak ve bu veriler analiz edilerek tespit edilmeye çalışılır. İlişkinin nasıl ve ne düzeyde olduğunu anlamak için korelasyon testi tercih edilir. Korelasyon ile beraber iki veya daha fazla durumun (farklı farklı) birbiri ile uygun sonuçlar ortaya koyup koymadığı, birbiri üzerinde etkisinin olup olmadığı durumu tespit edilmeye çalışılır. Çıkan sonuçlara göre çalışma raporlanarak literatüre yeni bilimsel olarak sınırlanmış bilgiler kazandırılır (Karasar, 2003).

Çalışmanın bağımlı değişkeni, “duygusal özerkliktir”; bağımsız değişkenleri ise “empati” ve “pozitif-negatif duygu”dur. Çalışma, ergenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya alınma ölçütü olarak herhangi bir psikiyatrik tanı almamış, 12-16 yaş aralığında olmak ve örgün eğitim sisteminde ortaöğretim kurumunda öğrenim görüyor olmak olarak belirlenmiştir.

### 2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Lise öğrenimine devam eden öğrenciler üzerinde bir araştırma planlanmıştır. Bu yüzden araştırma hedef evreni Türkiye Cumhuriyeti’nde öğrenim gören tüm lise öğrencileridir (Karasar, 2003). Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim dönemi içerisinde İstanbul ilinde farklı alanlarda eğitim veren ortaöğretim kurumlarında öğrenci olan 386 birey oluşturmaktadır. Çalışmaya 195 kız ve 191 erkek öğrenci dâhil olmuştur. Çalışmaya lise 1. sınıf, lise 2. sınıf, lise 3. sınıf ve lise 4. sınıf öğrencileri katılmıştır. Çalışmanın örnekleme grubuna basit rastgele örnekleme yöntemi dikkate alınarak ulaşılmıştır. Basit rastgele örnekleme yöntemi ile tüm evrenin olasılıklar dâhilinde örnekleme grubuna dâhil olması amaçlanır. Basit rastgele örnekleme yöntemi ile genel bir liste belirlenir. Örnekleme grubunda yer alacak bireyler bu liste üzerinden kura yolu ile seçilir (Karasar, 2003). Örnekleme grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Örneklem Grubu*

**Örneklem Grubu Demografik Özellikleri**

	Kadın	Erkek	Toplam
Cinsiyet	195	191	386
(Sınıf Düzeyi) Lise 1	47	43	90
(Sınıf Düzeyi) Lise 2	53	51	104
(Sınıf Düzeyi) Lise 3	58	57	115
(Sınıf Düzeyi) Lise 4	37	40	77

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veri toplama süreci için öncelikle gerekli izinler ve etik kurul onayı alınmıştır. Ölçme araçları ulaşılmak istenen öğrenci sayısına göre çoğaltılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen okullar ziyaret edilerek verilerin toplanma işlemi gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları hakkında bilgiler ise aşağıda yer almaktadır.

#### *Duygusal Özerklik Ölçeği*

Duygusal Özerklik ölçeği Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından yapılan bilimsel çalışmalar sonucunda geliştirilmiştir. Ölçme aracı toplam dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutların ilki ebeveyni idealleştirmedir. Ebeveyni idealleştirme alt boyutu beş maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının ikinci alt boyutu ise bireyleşmedir. Bireyleşme alt boyutu toplam beş maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının üçüncü alt boyutu ise ebeveynden bağımsızlaşmadır. Üçüncü alt boyut ise toplamda 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının son alt boyutu ise ebeveyni bir birey olarak görmedir. Son ve dördüncü alt boyut ise toplam altı maddeden oluşmaktadır. Ölçek toplamda yirmi maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı zaman içerisinde ihtiyaçlara paralel olarak Lamborn ve Steinberg (1993) tarafından revize edilmiştir. Yapılan yenilenme çalışmaları sonucunda ölçme yirmi maddeden oluşan formunda “ana-babayı birey olarak görme” alt boyutu ölçme aracından çıkarılmıştır. Ölçme aracından çıkarılan ilgili alt boyut altı maddeden oluştuğu için ölçme aracının madde sayısı değişmiştir. Yapılan yenilenme sonucunda ölçme aracı on dört maddeye düşürülmüştür. Ölçeğin Türkçe versiyonu Deniz (2010) tarafından Türk kültürüne kazandırılmıştır. Türkçe versiyonu Lamborn ve Steinberg (1993)’ in ortaya koyduğu revizyon sonucunda olduğu gibi üç alt boyuttan oluşmaktadır. Güvenirlik çalışması kapsamında ölçek cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .79, idealleştirmeme alt ölçeği için .71, bağımsızlık alt ölçeği için .64 ve bireyleşme alt ölçeği için .67 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliğinin test edilebilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek yapısının doğrulandığı görülmüştür. Anne ve babayı birey olarak görme alt ölçeği önceki çalışmalarda duygusal özerkliğe katkısının az olması ve madde toplam korelasyonlarının istenen düzeyde olmamasından dolayı faktör analizi kapsamına alınmamıştır. Üç faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizinde doğrulanmıştır ve madde uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçek “bana tamamen uygun”, “bana uygun”, “bana uygun değil” ve “bana hiç uygun değil” olarak dördümlü likert tipinde oluşturulmuştur. Ölçekten alınan puan arttıkça duygusal özerkliğin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Ölçme aracı analiz için hem alt boyutların toplam puanı hem de genel olarak toplam puan alma için uygundur. Ölçek puanlamasında alt ölçek puanları ve ölçek toplam puanı dikkate alınabilmektedir. Ölçme aracında toplam puanın elde edilmesi amacı ile 4, 6, 10, 12 ve 14. maddeler ters madde olarak belirlenmiştir (Deniz, 2010).

#### *Empatik Eğilim Ölçeği*

Empatik Eğilim Ölçeği bireylerin günlük yaşam içerisinde çevresinde olan diğer insanlara karşı empati ile yaklaşabilme yeterliliğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçme aracı bu amaçla Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı toplam yirmi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin on maddesi ters madde olarak yazılmıştır. Empatik Eğitim Ölçeği beşli likert tipinde oluşturulduğu için her madde kapsamında işaretlenen rakam kişinin aldığı puana karşılık gelmektedir. Her maddeden alınan puanlar toplanarak ölçme aracının toplam puanı hesaplanmaktadır. Geçerlik ve güvenilirliği yapılan çalışmada, güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada empatik eğilim ölçeği iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .80 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 en düşük puan ise 20'dir. Dökmen (1988) 70 kişilik grup üzerinde 3 hafta arayla  $r=.82$  düzeyinde ilişki saptamıştır. Ölçeğin tek ve çift maddelerinde elde edilen puanları arasındaki ilişki  $r=.82$  dir. Cronbach alfa ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı .88 olarak saptanmıştır. Dökmen (1988) tarafından, 24 kişilik gruba Empatik Eğilim Ölçeği ve Edwards Kişisel Tercih Envanterinin "duyguları anlama" alt testiyle benzer ölçekler geçerlik katsayısı  $r=.68$  olarak saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Ölçme aracından alınan puanların yüksek olması araştırmaya katılan bireylerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğunu ifade eder. Ölçme aracından alınan puanların düşük olması ise çalışmaya katılan bireylerin düşük düzeyde empatik eğilim becerisine sahip olduğunu belirtir.

### **Pozitif- Negatif Duygu Ölçeği**

Pozitif- Negatif Duygu Ölçeği (Positive and Negative Affect Schedule-PANAS) Watson vd. (1988) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracının sorularını yanıtlayan bireylerin duygu durumlarını pozitif boyutlarda ve negatif boyutlarda incelemektedir. Ölçek içeriğinde yer alan pozitif duygular toplamda on maddeden oluşmaktadır. Bu pozitif duygular şu şekildedir; ilki heyecanlı olma, ikincisi güçlü olma, üçüncüsü hevesli olma, dördüncüsü gururlu olma, beşincisi uyanık olma, altıncısı ilhamlı olma, yedincisi kararlı olma, sekizincisi aktif olma, dokuzuncusu ilgili olma ve son olarak onuncusu ise dikkatli olmaktır. Ölçme aracının diğer on maddesi ise negatif duyguları ifade etmektedir. Negatif duyguların birincisi sıkıntılı olma, ikincisi mutsuz olma, üçüncüsü suçlu olma, dördüncüsü ürkmüş olma, beşincisi düşmanca olma, altıncısı asabi olma, yedincisi utanmış olma, sekizincisi sinirli olma, dokuzuncusu tedirgin olma ve son olarak onuncusu ise korkmuş olmaktadır. Pozitif ve negatif duygular on madde olmak üzere ölçme aracı toplam yirmi maddeden oluşmaktadır. Pozitif boyutun güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Negatif boyutun güvenilirlik katsayısı ise .87 olarak tespit edilmiştir. Ölçekteki pozitif ve negatif duygu düzeylerinin Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu-.35 ve .56, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin durumluk kaygı puanı ile korelasyonu ise-.35 ve .51 olarak saptanmıştır. Gençöz (2000) Pozitif – Negatif Duygu Ölçeğini Türk kültürüne uyarlamıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanma sürecinde yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal versiyonunda olduğu gibi iki alt boyut tespit edilmiş ve toplam varyansın yüzde kırk dördünü açıklamıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonunda hesaplanan güvenilirlik katsayısı pozitif duygular için .86 ve negatif duygular için .83 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test değerleri ise .40 ve .54 arasında belirlenmiştir. Ölçek beşli likert derecelendirme tipinde oluşturulmuştur. Her iki boyutta en az on ve en fazla elli puan almak mümkün olmaktadır.

### **2.4. Verilerin analizi**

Verilerin analizi Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 26.0 Statistics Paket Programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Sayısal değişkenlerde normal dağılım çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak bulunmuş olup Tablo 2'de gösterilmiştir. Alınan referans değer  $\pm 1,5$  arasındadır (Tabachnick ve Fidel, 2013). Bu kapsamda Tablo 2'deki değerlerin normal dağılım kurallarına uyduğu görülmüştür.

**Tablo 2.**

*Çarpıklık ve basıklık değerleri*

<b>Boyutlar</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
Ebeveyni idealleştirme	.439	-.522
Bireyleşme	-.516	-.423
Ebeveynden bağımsızlaşma	-.195	.425
Ebeveyni birey olarak görme	-.389	-.137
Empatik eğilim	-.343	-.275
Pozitif duygu	-.376	-.449
Negatif duygu	-.289	.894

Çalışmada analiz yöntemine karar vermek için aynı zamanda varyansların homojenliği de incelenmiştir. Homojenlik için Levene istatistiğinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre değişkenlerin ise homojen dağıldığı sonucuna varılmıştır (Tablo 3). Bu sonuçlara dayalı olarak parametrik analiz yöntemlerinin kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Verilerin analizinde regresyon analizinden yararlanılmıştır (Tabachnick ve Fidel, 2013).

**Tablo 3.**

*Homojenlik testi sonuçları*

<b>Boyutlar</b>	<b>Levene istatistiği</b>	<b>P</b>
Ebeveyni idealleştirme	1.830	0.042
Bireyleşme	1.284	0.025
Ebeveynden bağımsızlaşma	0.385	0.324
Ebeveyni birey olarak görme	1.085	0.148
Empatik eğilim	1.069	0.057
Pozitif duygu	1.824	0.373
Negatif duygu	1.257	0.171

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Araştırma sürecinde öncelikli olarak etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurul onayı Yıldız Teknik Üniversitesi 2021/3 numaralı toplantısında Sosyal Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Toplantı kararları kapsamında 27.05.2021 tarihinde alınmıştır. Etik kurul onayı alındıktan sonra belirlenen ilden veriler toplanmıştır.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yıldız Teknik Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.05.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/3

### 3. BULGULAR

Çalışmanın planlanması sürecinde araştırmacılar Duygusal Özerklik Ölçeğini toplam puan üzerinden hesaplanmasının araştırmacının hedeflerine uygun olduğunu düşünmüşlerdir. Bu yüzden Duygusal Özerlik Ölçeğinin toplam puanı dikkate alınarak hesaplamalar yapılmıştır. Veri toplanması sonucunda yapılan analiz aşağıda yer alan tablolarda sunulmuştur ve yorumlanmıştır.

**Tablo 4.**

*Betimsel İstatistikler*

Ölçme Araçları	Ortalama	Standart Sapma	N
Duygusal özerklik	34,71	13,33	386
Empati	68,75	9,11	386
Pozitif duygu	32,87	7,92	386
Negatif duygu	21,26	7,42	386

Tablo 4 katılımcıların duygusal özerklik, empati, pozitif duygu ve negatif duygu puanlarına ilişkin görüşlerinin yer aldığı değerlendirmeleri içermektedir. Tablo – 4 'e göre Duygusal Özerklik Ölçeğinin ortama puanı 34,71 standart sapması 13,33 bulunmuştur. Empatik Eğilim Ölçeğinin ortama puanı 68,75 standart sapması 9,11 bulunmuştur. Pozitif Negatif Duygu Ölçeğinin pozitif duygu alt boyutunun ortama puanı 32,87 standart sapması 7,92 bulunmuştur. Pozitif Negatif Duygu Ölçeğinin negatif duygu alt boyutunun ortama puanı 21,26 standart sapması 7,42 bulunmuştur.

Korelasyon analizinde ise Pearson testi kullanılmıştır. Bu çalışmada empati ve pozitif-negatif duygunun, ergenlerin duygusal özerklik düzeyleri üzerine etkileri çoklu regresyon ile incelenmiştir. Kurulan bu model için varsayımlar incelenmiştir. Bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu görülmüştür (Test of Linearity testi,  $p>0,05$ ). Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu yani yüksek düzeyde ilişkinin olmadığı görülmüştür (VIF değerleri  $<10$ , Korelasyon katsayıları  $<0,8$ ). Bağımsız hatalar veya oto korelasyon olarak ifade edilen herhangi iki veri arasında birbirini etkileyen veri olmadığı görülmüştür (Durbin-Watson Testi,  $p<0,05$ , Otokorelasyon yoktur=1,5-2,5). Ayrıca modeldeki uç değerlerin olmadığı Cook's Distance değerleri ile (1'den büyük değerler sapan değerler olarak ele alınır) ve hata değerlerinin normalliği ise P-P plot ve Histogram grafikleri ile tespit edilmiştir.

**Tablo 5.**

*Korelasyon Analizi Sonuçları*

<b>Ölçme Araçları</b>	<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>
1.Duygusal özerklik	1,000			
2.Empati	,031	1,000		
3.Pozitif duygu	,196	,187	1,000	
4.Negatif duygu	-,137	-,143	-,154	1,000

\*P<0.01; \*\*P<0.05

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere katılımcıların duygusal özerklik puanları ile empati puanları arasında anlamlı ilişki yoktur. Fakat katılımcıların duygusal özerklik puanları ile pozitif duygu puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Aynı zamanda katılımcıların duygusal özerklik puanları ile negatif duygu puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.

Çalışma kapsamında, ölçme araçları ile toplanan veriler incelenmiştir. Duygusal özerklik, empati ve pozitif-duygu negatif duygu durumları aralarında olan ilişki çoklu regresyon analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmelere göre, Pozitif-negatif duygu duygusal özerklik düzeyini anlamlı şekilde yordamaktadır ( $R = 0.38$ ;  $R^2 = 0.14$ ;  $F = 17.22$ ,  $p < 0.01$ ). Araştırma kapsamında yapılan analizlerin sonucunda ulaşılan veriler genel olarak Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*Ergenlerin Empati, Pozitif ve Negatif Duygularının Duygusal Özerklik Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi*

<b>Değişkenler</b>	<b>İstatistik Değerler</b>				
	<b>B</b>	<b>Std.Error</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Sabit	37,704	3,237		11,647	,000
Pozitif duygu	-,138	,038	,200	3,607	,000
Negatif duygu	,216	,041	-,289	-5,243	,000

\*p<0.01; \*\*p<0.05

Tablo 6'da görüldüğü üzere duygusal özerkliği, empati ve pozitif-negatif duygunun ifadesine ilişkin araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, duygusal özerklik ile ilişkili olan en önemli değişken negatif duygudur ( $\beta = -0.28$  t = -5,24;  $p < 0.01$ ). Ergenlerde duygusal özerklik arttıkça negatif duygu düzeyleri azalmaktadır. Duygusal özerklik ile ilişkili olan ikinci önemli değişken pozitif duygudur ( $\beta = 0.20$  ; t = 3,60 ;  $p < 0.01$ ). Buna göre, araştırmaya katılan ergenlik döneminde yer alan bireylerde duygusal özerklik puanları arttıkça pozitif duygular da artmaktadır. Regresyon analizleri sonuçlarına göre ergenlerin duygusal özerklik düzeylerine etki eden faktörlere ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

Duygusal özerklik = 3 7,704 - 0,138 Pozitif duygu + 0,216 Negatif duygu



#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda, duygusal özerklik ile ilişkili olan en önemli değişken negatif duygudur. Ergenlerde negatif duygular arttıkça duygusal özerklik düzeyleri azalmaktadır. Duygusal özerklik ile ilişkili olan ikinci önemli değişken pozitif duygudur. Buna göre, araştırmaya katılan bireylerde pozitif duygu puanları arttıkça duygusal özerklik düzeyleri de artmaktadır. Duygusal özerklik ile ergenlerin empati düzeyi arasında ise, anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonuçları literatürde yer alan diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılacaktır.

Ergenlerin duygusal özerklik düzeyleri ile pozitif-negatif duygu düzeylerini inceleyen bire bir araştırmalara rastlanmasa da dolaylı olarak bu araştırma ile örtüşen çalışmaların varlığı tespit edilmiştir. Ingoglia vd., (2015)'nin yaptığı çalışmada, ergenlerin duygusal özerklik düzeyleri ile stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Toprak (2014), lise öğrencilerinin duygusal özerklik düzeylerinin mutluluk ve yaşam doyumlarını olumlu yönde yordadığını ortaya koymuştur. Özerklik ve iyi oluş ilişkisinin incelendiği çalışmada Özer (2009) duygusal özerklik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeylerini olumlu biçimde açıkladığı sonucunu ortaya koymuştur. Kuyumcu (2011)'nin araştırması sonucunda negatif ve pozitif duyguları ifade etme durumu ile duygusal özerklik arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Kuyumcu ve Kabasakaloğlu (2018), Burks ve Robbins, (2011) ve Starr (2008) yapmış oldukları araştırma sonucunda özerk davranışta bulunmanın pozitif – negatif duyguyu yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bir başka araştırma sonucuna göre negatif duygulara neden olan anne – babanın aşırı korumacı olmasının özerkliği geliştirmede sonucuna ulaşılmıştır (Kruse ve Walper, 2008). Kağıtçıbaşı (2000) ise, anne ve babaların çocuklarına sürekli engel koymalarının özerklik davranışını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Donges ve Suslow (2017) ise duyguları tanıma zorluğunun negatif duygu ile anlamlı ilişkisinin olduğunu belirtmiştir. Bailey ve Henry (2007), özerklik davranışının negatif duygular ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Barkale (2021), araştırması sonucunda ergenlerde duygusal özerklik ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kepner (1982), duyguları tanımanın ve ifade edememenin depresyonu tetikleyeceği sonucuna ulaşmıştır. Swinkels ve Giuliano (1995), duyguları tanıma ve ifade edebilme sonucunda daha fazla olumlu duyguların yaşanacağı sonucuna ulaşmıştır. Dubey ve Pandey (2013), duyguları anlama ve belirtmede zorluk yaşayan insanların daha fazla negatif duygular yaşayacağını belirtmiştir. Holder vd., (2015) duyguları anlama zorluğu yaşayan insanların negatif duygu ve depresyon yaşama olasılıklarını artırdığını belirtmiştir. Parker vd., (2005) duyguları anlama zorluğunun negatif duyguları ortaya çıkardığını belirtmiştir. Kuyumcu vd., (2019) araştırmaları sonucunda Türk ve Amerikan üniversite öğrencileri için duyguları tanıma zorluğunun negatif duygu durumu; duyguları ifade etme zorluğunun ise pozitif duygu durumu yordadığı görülmüştür. Duygusal özerklik kavramı ile ilgili çalışma yapan bilim insanları, duygusal özerkliği anne ve babadan olumsuz bir ayrışma olarak değerlendirilmektedir (Fuhrman ve Holmbeck, 1995; Ryan ve Lynch, 1989; Steward vd., 2003). Konu ile ilgili diğer bazı çalışmalarda özerk olan bireylerin aileleri ile daha az iletişim çatışmaları yaşadıkları ortaya konmuştur (Soner, 2000). Araştırmanın “Ergenlerde negatif duygu düzeyleri azaldıkça duygusal özerklik azalmakta ve pozitif duygular arttıkça duygusal özerklik artmakta” sonucu ile literatürde yer alan diğer araştırmaların birbirini desteklediği gözlemlenmektedir.

Ergenlerin duygusal özerklik düzeyleri ile empati kurabilme becerilerini inceleyen araştırma sonuçları ile bu araştırma sonucu arasında doğrudan veya dolaylı olarak benzerlik olduğu görülmüştür. Deniz ve Uzun (2019)'un araştırması sonucunda empatik eğilim ve duygusal özerklik kavramlarının arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmazörnek (2019), yapmış olduğu araştırma sonucuna göre bireylerin empati puanları; karamsarlık, sosyal izolasyon, onay arayıcılık gibi özerk davranışı engelleyen kavramlar ile empati davranışı arasında negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tosyalı (2010) evli bireylerle yaptığı çalışmada özerklik durumları ile empati düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Duygusal özerklik davranışını etkileyen mutluluk, yaşam doyumu gibi kavramların yine empatik davranışı pozitif yönde etkilediği çalışmalara rastlanmıştır. Buna göre Wei vd., (2011); Shenafelt vd., (2005); Thomas vd., (2007); Özer (2009) yaptıkları araştırmalarla duygusal özerkliğin empatik eğilim ile anlamlı pozitif ilişkili

olduğu göstermektedir. Literatürde yer alan araştırmalar ile bu çalışma duygusal özerklik ve empati arasında ilişki olması açısından birbirlerini destekler niteliktedir.

Bu çalışmanın bulgularıyla farklı sonuçlar içeren çalışmalar da bulunmaktadır. Yektaş (2013) ergenler ile yaptığı çalışmada, duygusal özerklik düzeyi yüksek ergenlerin, depresyon ve intihar davranışlarının da yüksek olduğunu bulgulamıştır. Fuhrman ve Holmbeck (1995) duygusal özerklik düzeyleri yüksek olan ergenlerin uyum düzeylerinin düşük olduğunu bulmuştur (Öksüz, 1997). Lamborn ve Steinberg (1993) ortaya koyduğu çalışma sonucunda, duygusal özerklik düzeyi yüksek olan ergenlerin, davranış problemleri daha çok yaşadığı görülmüştür. Tüm bu araştırma sonuçları dikkate alınarak bu araştırmanın “ergenlerde duygusal özerklik arttıkça negatif duygu düzeyleri azalmakta; duygusal özerklik arttıkça pozitif duygular da artmaktadır” sonucunu belirtilen araştırmalar desteklemektedir.

Tüm çalışmalar ile bu çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde araştırmacılar tarafından birtakım öneriler getirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ergenlerin psikolojik ve sosyal yönden sağlıklı gelişimleri için önemli olan duygusal özerklik kavramı ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir. Farklı kavramlar ile duygusal özerklik kavramının ilişkisini tespit etmek amacı ile yeni araştırma desenlerinin planlanması ve uygulanması literatüre katkı sağlayacaktır. Ayrıca duygusal özerklik, empati ve pozitif – negatif duygu kavramları ile ilgili sadece ilişkisel tarama değil boylamsal ve deneysel çalışmalara da ihtiyaç olduğu görülmüştür. Ülkemizdeki ergenlerin duygusal özerklik, empati ve pozitif – negatif duygu konularında yaşam becerileri edinmelerini sağlamak için okul öncesinden yetişkinlik dönemine kadar okul psikolojik danışma ve rehberlik servisi tarafından psikoeğitim çalışmaları, grup rehberliği çalışmaları, sınıf rehberliği çalışmaları ve bilgilendirme çalışmaları planlanabilir. Ayrıca anne ve babaların da aynı konularda bilinçlendirilmesi ve farkındalık kazanması için benzer çalışmalar velilere yönelik olarak da planlanabilir.

Araştırmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi araştırma örneklem gurubudur. Bu çalışma örneklem grubunda yer alan 386 öğrenci ile sınırlıdır. Araştırma ayrıca “Duygusal Özerklik Ölçeği”, “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Pozitif- Negatif Duygu Ölçeğinin” ölçebileceği veriler ile sınırlıdır.

**Kaynakça/Reference**

- Bailey, P. E., ve Henry, J. D. (2007). Alexithymia, somatization and negative affect in a community sample. *Psychiatry Research*, 150(1), 13–20. [Doi: 10.1016/j.psychres.2006.05.024](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2006.05.024)
- Barkale, S. (2021). *Ergenlerin Duygusal Özerklik ve Yaşam Doyumlarının Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi* (Doktora Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Barnett, M.A. (1990), *Empathy and related responses in children empathy and its* (Ed: N. Eisenberg, J. Strayer), Cambridge University Press, 147-157, New York.
- Batson, C. D., Sager, K., Garst, E., Kang, M., Rubchinsky, K., & Dawson, K. (1997). Is empathy-induced helping due to self–other merging? *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 495–509. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.73.3.495>
- Burks, D. J., ve Robbins, R. (2011). Are you analyzing me? A qualitative exploration of psychologists' individual and interpersonal experiences with authenticity. *The Humanistic Psychologist*, 39(4), 348-365. <https://doi.org/10.1080/08873267.2011.620201>
- Chapman, M., Zahn-Waxler, C., Cooperman, G., & Iannotti, R. (1987). Empathy and responsibility in the motivation to help children. *Developmental Psychology*, 23 (1), 140. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.23.1.140>
- Chikovani, G., Babuadze, L., Iashvili, N., Gvalia, T., ve Surguladze, S. (2015). Empathy costs: Negative emotional bias in high empathizers. *Psychiatry research*, 229 (1-2), 340-346. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.07.001>
- Çankaya, Z. C., ve Meydan, B. (2018). Ergenlik döneminde mutluluk ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 207-222. <https://doi.org/10.17755/esosder.316977>
- Crawford, J. R., ve Henry, J. D. (2004). The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British journal of clinical psychology*, 43(3), 245-265. <https://doi.org/10.1348/0144665031752934>
- Çelik, E.G. (2015) *Algılanan Ebeveyn Kontrolü İle Ergen İyi Oluşu Arasındaki İlişkide Duygusal Özerklik ve Empatinin Aracı Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi.
- Deniz, M. (2010). An adaptation of the emotional autonomy scale to the Turkish adolescents. A construct validity study. *The 12th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence*. Vilnius, Lithuania.
- Deniz, M. E., ve Uzun, A. E. (2019). Ergenlerde Empatik Eğilimin Yordayıcıları Olarak Yalnızlık ve Duygusal Özerklik. *İlkogretim Online*, 18(3). [Doi:10.17051/ilkonline.2019.610151](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.610151)
- Diener, E., Suh, E., ve Oishi, S. (1997). Recent finding of subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41. [https://intranet.newriver.edu/images/stories/library/Stennett Psychology Articles/Recent%20Findings%20on%20Subjective%20Well-Being.pdf](https://intranet.newriver.edu/images/stories/library/Stennett%20Psychology%20Articles/Recent%20Findings%20on%20Subjective%20Well-Being.pdf)
- Dincer, A. (2014). *Antecedents and outcomes of self-determined engagement in Turkish EFL classrooms: A mixed method approach* (Doktora Tezi). Ataturk Üniversitesi.
- Donges, U. S., & Suslow, T. (2017). Alexithymia and automatic processing of emotional stimuli: a systematic review. *Reviews in the Neurosciences*, 28(3), 247-264. <https://www.researchgate.net/profile/Ali-Dincer/>
- Dökmen, Ü. (1988), Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi, *A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1-2); 155-190. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000999](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000999)
- Dökmen, Ü. (2004). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Duan, C., & Hill, C.E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of counseling psychology*, 43 (3), 261. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.43.3.261>
- Eisenberg, N., Fabes, RA, Murphy, B., Carbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). Empathy relationships related to children's propensity to respond to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental psychology*, 32 (2), 195. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.32.2.195>

- Ekşi, H., Barış, Ş., ve Demir, İ. (2020). Ergenlerde helikopter ebeveyn tutumu, şişirilmiş benlik: Duygusal özerklik, sosyal kaygı değişkenlerinin aracı etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(Armağan Sayısı), 83-100. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.627884>
- Erçevik, A. (2014). *Lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi.
- Ersoy, E., ve Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve Önemi/empathy: Definition and its importance. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 9-17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/otd/issue/26939/218055>
- Erikson, E. H. (1980). On the generational cycle an address. *International Journal of Psycho-Analysis*, 61, 213-223. <https://www.proquest.com/openview/6c2219d1a8bdefffb43761311e3b057d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1818729>
- Farr, C., Brown, J., ve Beckett, R. (2004). Ability to empathize and masculinity level: Comparing male sex offender with a normative sample of non-offending adolescents. *Psychology, Crime and Law*, 10, 155-167. <https://doi.org/10.1080/10683160310001597153>
- Fuhrman, T., ve Holmbeck, G. N. (1995). A contextual-moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence. *Child development*, 66(3), 793-811. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00906.x>
- Garber, J. ve Little, S. A. (2001). Emotional autonomy and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 16 ( 4), 355-371. <https://doi.org/10.1177/0743558401164004>
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Holder, M. D., Love, A. B., ve Timoney, L. R. (2015). The poor subjective well-being associated with alexithymia is mediated by romantic relationships. *Journal of Happiness Studies*, 16(1), 117-133. [doi:10.1007/s10902-014-9500-0](https://doi.org/10.1007/s10902-014-9500-0)
- Hua, A.Y., Sible, I.J., Perry, D.C., Rankin, K.P., Kramer, J.H., Miller, B.L., ... ve Sturm, V.E. (2018). Enhanced positive emotional reactivity undermines empathy in behavioral variant frontotemporal dementia. *Frontiers in Neurology*, 9, 402. <https://doi.org/10.3389/fneur.2018.00402>
- Inguglia, C., Ingoglia, S., Liga, F., Coco, A.L., ve Cricchio, M.G.L., (2015). Ergenlikte ve yeni ortaya çıkan yetişkinlikte özerklik ve ilişki: Ebeveyn desteği ve psikolojik sıkıntı ile ilişkiler. *Yetişkin Gelişimi Dergisi*, 22 (1), 1-13.
- Jabbi, M., Swart, M., ve Keysers, C. (2007). Empathy for positive and negative emotions in the taste cortex. *Neuroimage*, 34 (4), 1744-1753. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2006.10.032>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile*. Evrim Yayınevi.
- Kepner, J.J. (1982). *Questionnaire measurement of personality styles from the therapy of Gestalt Therapy* (Doktora Tezi). Kent State University.
- Koç, F. (2019) Ergenlerde Anne Baba Tutumları İle Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Düzce İli Örneği). (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi.
- Kruse, J. ve Walper, S. (2008). "Types of individuation in relation to parents: Predictors and outcomes". *International Journal of Behavioral Development*, 32(5), 390- 400. <https://doi.org/10.1177/0165025408093657>
- Kulaksızoğlu, A. (2020). *Ergenlik Psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Kuyumcu (2011). Üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık duyguları ifade etme benlik kurgusu ve öznel iyi oluş durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 104-113. <https://dergipark.org.tr/en/pub/issej/issue/26445/278892>
- Kuyumcu, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin pozitif ve negatif duygu durumlarının psikolojik iyi oluşlarını yordama gücü. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 62-76. [https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c6s1/KuramsalEgitimbilim\\_cilt6say%C3%84%C2%B11.pdf#page=70](https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c6s1/KuramsalEgitimbilim_cilt6say%C3%84%C2%B11.pdf#page=70)



- Kuyumcu, B., ve Kabasakaloğlu, A. (2018). Otantik olmanın duyuşsal iyi oluşu pozitif-negatif duygu durumu yordama gücü: Türk ve İngiliz üniversite öğrencileri arasında otantik olma ve pozitif-negatif duygu durumu. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 184-193. <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61495/918301>
- Kuyumcu, B., Güven, M. ve İnceman Kara, F. (2019). Türk ve Amerikan üniversite öğrencilerinin duygularını tanıma ve ifade etme zorluğunun pozitif-negatif duygu durumlarını yordama gücü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9 (53), 451-482. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/46427/583263>
- Lamborn, S. D. ve Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64, 483-499. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02923.x>
- Light, S.N., Coan, J.A., Zahn-Waxler, C., Frye, C., Goldsmith, H.H. ve Davidson, R.J. (2009). Empati, çocuklarda pozitif duygu sırasında prefrontal beyin elektriksel aktivitesindeki dinamik değişim ile ilişkilidir. *Çocuk gelişimi*, 80 (4), 1210-1231.
- Lyubomirsky, S., King, L., ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological bulletin*, 131(6), 803. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Morrison, A.S., Mateen, M.A., Brozovich, F.A., Zaki, J., Goldin, P.R., Heimberg, R.G., ve Gross, J.J. (2016). Empathy for positive and negative emotions in social anxiety disorder. *Behavior research and treatment*, 87, 232-242.
- Nancy Eisenberg, N., Wentzel, M., ve Harris, J.D. (1998). The role of emotionality and regulation in empathic response. *School Psychology Review*, 27 (4), 506-521. <https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085934>
- Noom, M. J., Deković, M., ve Meeus, W. H. J. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword? *Journal of Adolescence*, 22, 771-783. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0269>
- Parker, P. D., Prkachin, K. M., ve Prkachin, G. C. (2005). Processing of facial expressions of negative emotion in alexithymia: The influence of temporal constraint. *Journal of Personality*, 73(4), 1087-1107. [Doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00339.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00339.x)
- Pavey, L., Greitemeyer, T. ve Sparks, P. (2012). "Yardım ediyorum çünkü istiyorum, bana yapmamı söylediğin için değil" empati, otonom olarak motive edilmiş yardımı artırır. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Bülteni*, 38 (5), 681-689.
- Pişkin, M. (1991). Empati, kaygı ve çatışma eğilimi arasındaki ilişki, *A.Ü.E.B.F. Dergisi*, 22 (2), 775-784. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001419](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001419)
- Rehber, E. ve Atıcı, M. (2009) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 18, Sayı 1,2009,s.323-342. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=377f5d15-e795-4964-949c-720898e14790%40redis>
- Russell, J. A., ve Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological bulletin*, 125(1), 3. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.125.1.3>
- Ryan, R. M., ve Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child development*, 340-356. <https://www.jstor.org/stable/1130981>
- Ryff, C.D. ve Keyes, M.L.C. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 69 (4), 719-727. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Schleifer, M., Daniel, MF, Peyronnet, E., ve Lecomte, S. (2003). The effect of philosophical discussions on moral autonomy, judgment, empathy, and recognition of emotions in five-year-olds. *Thinking: Journal of Philosophy for Children*, 16 (4), 4-12. <https://doi.org/10.5840/thinking200316410>

- Shanafelt, T.D., West, C., Zhao, X., Novotny, P., Kolars, J., Habermann, T., vd., (2005). Relationship between increased personal well-being and enhanced empathy among internal medicine residents. *Journal of General Internal Medicine*, 20, 559-564. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11606-005-0102-8>
- Starr, J. (2008). *The coaching manual: The definitive guide to the process, principles, and skills of personal coaching*. Pearson Education.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (Yayına Haz. Figen Çok). Ankara: İmge Kitabevi.
- Steinberg, L., ve Silverberg, S. (1986). *The vicissitudes of autonomy in early adolescence*. *Child Development*, 57, 841-851. <https://www.jstor.org/stable/1130361>
- Stewart, S. M., Bond, M. H., Chan, W., Zaman, R. M., Dar, R., ve Anwar, M. (2003). Autonomy from parents and psychological adjustment in an interdependent culture. *Psychology and developing societies*, 15(1), 31-49. <https://doi.org/10.1177/097133360301500103>
- Slote, M. (2004). Autonomy and empathy. *Social Philosophy and Policy*, 21(1), 293-309. <https://doi.org/10.1017/S0265052504211128>
- Spear, H. J. ve Kulbok, P. (2004). Autonomy and adolescence: A concept analysis. *Public Health Nursing*, 21(2), 144-152. <https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2004.021208.x>
- Soner, O. (2000). Aile Uyumunu, Öğrenci Özgüveni Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 249-260. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaeabd/issue/381/2393>
- Swinkels, A., ve Giuliano, T. A. (1995). The measurement and conceptualization of mood awareness: Monitoring and labelling one's states. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(9), 934-950. [doi:10.1177/0146167295219008](https://doi.org/10.1177/0146167295219008)
- Tabachnick, B.G., ve Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*, Pearson.
- Tarhan, O., ve Bekaroğlu, E. T. (2021). "Prozac Toplumu" Filminin Helikopter Ebeveynlik, Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri ve Beck'in Depresyon Modeli Çerçevesinde İncelenmesi. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 8(1), 111-125. <https://doi.org/10.31682/ayna.782194>
- Thomas, M.R., Dyrre, L.N., Huntington, J.L., Lawson, K.L., Novotny, P.J., Sloan, J.A. vd. (2007). How do distress and well-being relate to medical student empathy? A multicenter study. *Journal of General Internal Medicine*, 22, 177- 183. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11606-006-0039-6>
- Tosyalı, M. (2010). *Evlü bireylerde bağımlı ve özerk (sosyotropik-otonomik) kişilik özellikleri, empati ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Ege Üniversitesi.
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu*. (Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi.
- Öksüz, Y. (1997). *Duyguların açılması eğitiminin üniversite öğrencilerinin özerklik düzeyine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Özer, G. (2009). *Öz-Belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi.
- Watson, D., Clark, L. A., ve Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Wei, M., Liao, K. Y. H., Ku, T. Y., ve Shaffer, P. A. (2011). Attachment, self-compassion, empathy, and subjective well-being among college students and community adults. *Journal of personality*, 79(1), 191-221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00677.x>
- Weinstein, N., ve Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222-244. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0016984>
- Yazıcı, A. (2019). *Ergenlerde Duygusal Özerklik, Eylemlilik ve Arkadaşa Bağlanma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksel Lisans Tezi) Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Yektaş, Ç. (2013). *Depresyon tanılı kız ergenlerde intihar davranışının doğası ve gelişimsel bağlamı: Kimlik duygusu, ergen-ebeveyn ilişkileri ve duygusal özerklik*. (Uzmanlık Tezi) Ege Üniversitesi.



Yılmazörnek, Z. E. (2019). *Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Aleksitimi, Duygusal Zekâ, Duygusal Farkındalık ve Empati Düzeyine Etkilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The study aims to examine empathy and positive-negative moods as predictors of emotional autonomy in adolescents. The study group of the research consists of 386 students attending different types of high schools in İstanbul in the 2020-2021 academic year. 195 girls; 191 men participated. The sample group of the study was reached by considering the simple random sampling method. The data of the study were collected with the "Emotional Autonomy Scale", "Empathetic Tendency Scale" and "Positive-Negative Emotion Scale".

### 2. METHOD

The research was organized in accordance with the relational survey model, one of the general survey models. The opinions of the participants on a subject or their interests, skills, abilities, attitudes, etc. Studies conducted on larger samples than other studies, in which the characteristics of the research are determined, are called survey studies. The relational research method is used to determine the relationships between variables and to predict possible outcomes. The level of relationship between two or more variables is tried to be measured using statistical tests. The correlation test is used to determine the level of the relationship. Correlation reveals whether two or more variables (separately) show a consistent change together. (Karasar, 2003).

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In this study, there is a significant relationship between positive-negative emotion levels and emotional autonomy levels of adolescents, and positive-negative emotion significantly predicts emotional autonomy in adolescents. In other words, as emotional autonomy increases in adolescents, negative emotion levels decrease; As emotional autonomy increases, positive emotions also increase. Although there are no one-to-one studies examining the levels of emotional autonomy and positive-negative emotion levels of adolescents, there are studies that indirectly overlap with each other. In the study of Ingoglia, Liga, Lo Coco, and Lo Cricchio (2015), the first of these studies, it is seen that the emotional autonomy levels of adolescents are negatively correlated with situations that will cause negative emotions such as stress, anxiety and depression. Toprak (2014) revealed that high school students' emotional autonomy levels positively predict their happiness and life satisfaction. In the study examining the relationship between autonomy and well-being, Özer (2009) found that emotional autonomy levels and subjective well-being were significantly and positively explained. All these studies indicate that "as emotional autonomy increases in adolescents, negative emotion levels decrease; As emotional autonomy increases, positive emotions also increase". There are also studies that are inconsistent with the findings of this study. These are Yektaş (2013) found in his study with adolescents that adolescents with high levels of emotional autonomy also have high levels of depression and suicidal behavior. The concept of Emotional Autonomy was perceived as the emotional separation of adolescents from their families. Fuhrman and Holmbeck (1995) found that adolescents with high levels of emotional autonomy have low levels of adjustment (cited in Öksüz, 1997). Lamborn and Steinberg (1993) found that adolescents with high emotional autonomy experience higher behavioral problems and higher internal stress, and adolescents with high emotional autonomy and low relational support have more internal distress and behavior problems and lower psychosocial development and academic found to be competent. Considering all these research results, this study states that "as emotional autonomy increases in adolescents, negative emotion levels decrease; As emotional autonomy increases, positive emotions also increase". The above-mentioned studies do not support the conclusion.

In summary, while the concept of emotional autonomy is seen as a negative separation from the family by some researchers (Fuhrman & Holmbeck, 1995; Ryan & Lynch, 1989; Steward, Bond, Chan, Zaman, Dar & Anwar, 2003); some studies show that autonomous adolescents are individuals who have less conflict with

their families, who receive advice from their parents, and who are close to their parents; It is stated that emotional autonomy develops better in families where both individuation is supported and emotional closeness exists, especially in the relationship with parents (Steinberg, 2007).

Another result obtained from the study is that "there is no significant relationship between the level of empathy and emotional autonomy in adolescents." Adolescents' empathy level does not predict their emotional autonomy. A study similar to this study was found when the literature was examined. Tosyalı (2010) found in his study with married individuals that there was no relationship between their autonomy and their empathy levels. Tosyalı (2010) research supports the relevant result of this research. No other research was found to support this conclusion of the study.

## **ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yıldız Teknik Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.05.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/3

## **ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI**

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısını yüzde biçiminde belirtiniz. Örneğin iki yazar varsa 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır. Bunun yanı sıra hangi araştırmacı araştırmının hangi aşamalarına katkıda bulunduysa bunu açık bir şekilde ifade ediniz. Örneğin;

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, %25

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, %25

Yazar 3: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, kuramsal çerçeve, %25

Yazar 4: Tartışma ve Sonuç, %25

## **ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)**

Araştırma iş birliği içerisinde yürütülmüştür. Çıkar çatışması asla yaşanmamıştır ve gelecek süreçte de yaşanmayacaktır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)



Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 2299-2324. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1321246>



### Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin incelenmesi

Investigation of Instructional Leadership Roles of School Principals in Pre-School Education Institutions

Nursel ATA<sup>1</sup> , Emine YILMAZ BOLAT<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 30.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 13.12.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolü incelenerek, görev ve sorumluluk alanlarının daha iyi anlaşılmasının desteklenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Mersin ili merkez ilçelerinde bulunan bütün resmi ve bağımsız anaokullarında görev yapan okul müdürleriyle gerçekleştirilen nitel bir çalışmadır. Araştırma verileri uzman görüşü alınarak geliştirilen anket yolu ile elde edilmiş; veriler tablolar halinde sunulmuş ve analiz edilmiştir. Ayrıca çalışmayı güçlendirmek amacıyla katılımcı notlarına yer verilmiştir. Yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin %50'sinin eğitim yönetimi konusunda yüksek lisans yaptığı; ancak kendisini öğretimsel lider olarak gören okul müdürlerinin %21.4 olması önemli bir sonuç olarak tespit edilmiştir. Okul öncesi kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik engelleri okulun sahip olduğu yetersiz fiziki, insan ve finans kaynakları; ihtiyaçları doğrultusunda hizmet alamayan öğrenciler, öğretmenler, veliler ve çevre; sorumluluk sahibi yetkisiz müdürler ve mevzuat ile okul müdürünün kendisi olarak özetlenebilir. Okul müdürleri belli bir süre öğretmenlik yapan kişiler arasından seçilmeli; fakat okul müdürlüğü bir meslek alanı olarak ifade edilebilecek formal bir yapıya kavuşturularak, okul müdürlerinin kadrolu olarak atanması; verilmiş sorumluluklar karşısında yetkilendirilmiş okul müdürlerin, öğretimsel liderler olarak yetiştirilebileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim kurumları, okul müdürleri, liderlik, öğretimsel liderlik.

&

**Abstract:** The study, by examining the instructional leadership role of the school principal's working in pre-school education institutions, aims to support them to understand their duties and responsibilities areas better. This research; It is a qualitative study conducted with school principals working in all public and independent kindergartens in Mersin province central districts in the 2020-2021 Academic Year. The research data were obtained through a questionnaire developed by taking expert opinion. The data are presented in tables and analyzed. In addition, participant notes are included in order to strengthen the study. The data obtained through the questionnaire from official and independent kindergarten principals are given in tables and analyzed. The study showed that 50% of the school principals working in pre-school education institutions have a master's degree. However, the results of the study showed that school principals working in preschool institutions have many problems stemming from instructional leadership. The main reasons for this are the legislation, the facilities of the school, the environment and the areas of authority and responsibility of the school directorate. School principals should be chosen from among those who have been teaching for a certain period of time; however, it is thought, that it is important to have a formal structure that can be expressed as a professional field, not as an additional assignment in addition to the teaching profession.

**Keywords:** Preschool institutions, management, leadership, instructional leadership.

**Atf/Cite as:** Ata, N. ve Yılmaz-Bolat, E. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2299-2324. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1321246](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1321246)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Bu araştırma 26-28 Temmuz 2021 tarihinde, UBKA 6. Uluslararası Bilimsel Çalışmalar Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Uzman Nursel ATA, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, mercannur497733mersin@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0899-5033

<sup>2</sup> Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT, Mersin Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilimdalı, emineyilmaz@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1062-4752

## 1. GİRİŞ

Çok eski bir bilim olan yönetim; hayatın her alanına uyarlanmış, geçirdiği değişim ve gelişimle birlikte varlığını günümüze kadar taşımıştır. Tarih boyunca yöneten ve yönetilen insanların (Bursalıoğlu, 2003) kurmuş olduğu örgütlerin yaşaması ve değişime adapte olması için örgütsel değişim kapasitesinin geliştirilmesi bir gerekliliktir (Çelik, 1998).

Örgütleri yapısal ve işlevsel bir değişime zorlayan, 1980'lerde başlayan yeni kamu yönetimi perspektifi (Balci, 2011) kurumlarda, liderlik kavramının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Yüzlerce tanımı olan liderliğin (İnandı & Özkan, 2006), geliştirilebilen bir süreci ifade ettiği (Şişman, 2004) vurgulanmaktadır. Belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme gücü (Aksoy & Işık, 2008; Lunenburg & Ornstein, 2013; Şişman, 2004) olarak değerlendirilen okul liderliği, bu değişim ve gelişimin bir parçası olarak görülmektedir (İnandı & Özkan, 2006). Bu durum, öğretimsel liderliği (Yörük & Akalın-Akdağ, 2010) okullar için bir ilke haline getirmiştir.

Etkili okulların temelini oluşturan araştırmalara dayanan öğretimsel liderlik (Tathioğlu, 2012), okul müdürünün yetki ve sorumluluklarını tanımlamayı amaçlamakta (Gümüşeli, 2001; Gümüşeli, 1996a; Kalo-Efe, Demirdağ & Ertem, 2020) ve öğretimsel liderliğin, her yönüyle eğitim ortamlarına uygun bir biçimde geliştirilmiş bir liderlik olduğunu ifade etmektedir (Aksoy & Işık, 2008; Ayık & Şayir, 2014; Can & Serençelik, 2017; Çelik, 1999; Gökyer, 2010; Gümüşeli, 1996a; İnandı & Özkan, 2006; Tathioğlu, 2012).

Ancak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini sınırlayan etmenlerin varlığına işaret eden çalışmalar ise (Aslan & Karip, 2014; Aslanargun & Bozkurt, 2012; Demirtaş & Özer, 2014; Gümüşeli, 1996b; Keleş, Derin & Karanfil, 2020; Korkmaz, 2005; Taymaz, 1986) okul liderlerinin ne iş yaptığını (Spillane, Halverson & Diamond, 2001) ve nasıl yaptığını (Le Fevre & Robinson, 2015; Wallin, Newton, Jutras & Adilman, 2019) öğrenmesi gerektiğini göstermektedir. Okul müdürlüğü rollerin birden fazla olması (Loewenberg, 2016) ve karmaşıklığı (Pannell & Sergi-McBrayer, 2020) bir sorun olarak görülmektedir. Okul müdürlerine çok fazla sorumluluk verilmesi yetkiyi bir sorun haline getirmektedir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış boyutları olarak ifade edilen vizyon ve misyon oluşturma, olumlu okul iklimi ve yenilikçi okul kültürü ortamlarını destekleme, okul programını yönetme, eğitim ve öğretim yükümlülükleri, öğrenci başarısı, öğretmen gelişimi, müfredatı yönetmek, ders planlarını izlemek, kaynakları tahsis etmek ve öğretim elemanlarının performansını düzenli olarak değerlendirmek, öğrenme ortamlarını teşvik etme ve okul hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik iş ve işlemler oldukça yoğundur (Akdağ, 2009; Akgün, 2001; Aksoy & Işık, 2008; Alsaleh, 2019; Campbell, Chaseling, Boyd & Shipway, 2019; Ergen, 2013; Ghavifekr, Ibrahim, Chellapan, Sukumaran & Subramaniam, 2017; Gunawan, 2017; Hou, Cui & Zhang, 2019; Kaya, 2008; Köksal, 1998; Loyce & Victor, 2017; Ross & Cozzens, 2016; Özdemir, 2000; Şişman, 2004; Şişman, 2014; Şişman, 2023; Zeinabadi, Kouhsari & Gurr, 2020). Bunun bir sonucu olarak okul müdürlerinin liderlik rollerinin toplumun ihtiyaçları doğrultusunda değişmesi bir gereklilik olarak görülmekte (Çetin, 2008; Kış, 2013; Koşar ve Buran, 2019; Mercer, 2016; Özdemir, 2000; Özden 1998; Pannell, et. al., 2020) ve okul müdürlerinin rollerine yönelik alternatif yolların tartışılması gerektiği vurgulanmaktadır (Kufel & Parks, 2010).

Bu anlamda okul ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde ortaokul ya da ilköğretim okulları (Agosto & Roland, 2018; Altaş, 2013; Bada, Tengku Ariffin & Nordin, 2020; Hallinger & Hosseingholizadeh, 2020; Kalman & Arslan, 2016; Loyce & Victor, 2017; Muse & Abrams, 2011; Çalık, Sezgin, Kavgacı & Kılınç, 2012; Ruffin, 2007; Yasser & Amal, 2015); ilkokullar (Chen & Guo, 2020; Hallinger & Hosseingholizadeh, 2020; Hallinger, Hosseingholizadeh, Hashemi & Kouhsari, 2017; Kaster, 2010; Lambert, 2006; Kursunoglu & Tanrıoğlu, 2009; Winn, 2016) ve liseler (Halverson & Clifford, 2013; Hou, et. al., 2019; Sarıkaya, 2016; Rahayu, Usman & Wibawa, 2022) için çeşitli boyutları olan çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Erken çocukluk dönemi kurumlarına ilişkin öğretimsel liderlik (Abel, Talan, Pollitt & Bornfreund, 2016) çalışmalarının ise daha az yapıldığı görülmektedir. Erken çocukluk döneminin bir kısmı ilkokulu da



kapsadığından okul öncesi eğitim kurumları müdürlerin öğretimsel rollerine ilişkin çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumları, sadece, okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren müstakil anaokulları ya da başka bir kurum çatısı altında hizmet veren anasınıfları olarak tanımlanmakta Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2021); belli politikalar doğrultusunda önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak amaçlanmaktadır (Bakioğlu & İnandı, 2001). Öğretimsel liderliğin öğrenilebileceği ve geliştirilebileceğine yönelik çalışmalar (Abbott & McKnight, 2010; Hallinger, 2005; Hallinger & Lee, 2014; Niqab, Sharma, Wei & Maulod, 2014) ve okul öncesi dönemi için yapılan çalışmaların azlığı bu çalışmanın yapılmasını önemli kılmaktadır. Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri incelenerek, görev ve sorumluluk alanlarının daha iyi anlaşılmasının desteklemesi amaçlanmaktadır.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin; okulun vizyon ve misyon yönetimi, okul programı ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, okul ikliminin ve kültürünün yönetimi, okul çevresinin yönetimine ilişkin görevlerini yerine getirirken; öğretimsel liderlik rollerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu ortaya koymak amacını taşımaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarının henüz çok yaygınlaşmamış olması ve bu konuya ilişkin yapılan çalışmaların sınırlılığı; okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini engelleyen faktörler ile sorunların çözümüne ilişkin okul müdürleri tarafından yapılan çalışmaların önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, bu çalışmada katılımcı notlarına yer verilerek, çalışmaya ilişkin bağımsız değişkenlere ulaşmak hedeflenmektedir. Bu kapsam doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Anket sorularına verilen cevaplarla ile katılımcı notları arasında bir benzerlik var mıdır?
2. Katılımcı notları, araştırmaya ilişkin bağımsız değişkenleri ortaya koymakta mıdır?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Okul öncesi eğitimin Türkiye’de okullaşması, diğer eğitim kademelerine göre daha geç olmuştur. Lise, ortaokul ve ilkokulların bünyesinde kurulan sınıflarda eğitim hizmeti olarak verilen okul öncesi eğitim, bağımsız anaokullarının kurulmasıyla kurumsallaşmıştır. Ancak zorunlu eğitim olarak görülmeyen anaokulu eğitimi hem okul öncesi eğitim açısından hem de yönetim açısından birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Yönetim alanında yaşanan sorunların okulun bütün işleyişini etkileyebileceğinden yönetim alanındaki gelişmelerin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda, okul öncesi eğitim kurumlarında okul müdürünün öğretimsel rolünü etkileyen etmenler, anaokulların bütün işleyişi etkileyebilmektedir. Bu konuda yapılacak daha farklı ve kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Altay, İra, Bozcan & Yenal, 2011). Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında, okul müdürünün öğretimsel liderlik rollerine ilişkin yapılan çalışmaların azlığı (Abel vd., 2016) bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Mersin ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ve bağımsız anaokulu müdürleriyle, anket yoluyla gerçekleştirilen nitel bir çalışmadır. Anket uygulaması, bir yazışma çeşididir. Belli bir amaç ve plana göre düzenlenmiş “soru listesi” olarak yazılı iletişim yoluyla veri toplama teknikleri içinde yer almakta ve çoğunlukla geniş kitlelere uygulanan bir teknik olarak tanımlanmaktadır. Ankette her soru bağımsız olarak değerlendirilmektedir (Karasar, 2020). Dolayısıyla anketlerde yer alan sorular genel olarak birbirinden bağımsız olduğu için, konuya ilişkin birbirinden farklı olayları ölçmeye yönelik olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020).

## 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışma grubu Mersin ili merkez ilçelerinden Yenişehir, Akdeniz, Mezitli ve Toroslar ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve bağımsız anaokullarında görev yapan bütün okul müdürleri (n=28) oluşturmaktadır. Demografik bilgiler tablosu Tablo 1'de, yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Demografik Özellikler Tablosu*

	<b>Yaş Aralığı</b>	<b>(f)</b>	<b>%</b>
<b>Katılımcıların Yaşı</b>	25-30	0	0
	31-40	11	39,3
	41-50	16	57,1
	50 ve üstü	1	3,6
	Toplam	28	100
<b>Cinsiyet</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>(f)</b>	<b>%</b>
	Kadın	18	64
	Erkek	10	36
	Toplam	28	100
	<b>Hizmet Yılı</b>	<b>(f)</b>	<b>%</b>
<b>Katılımcıların Hizmet yılı</b>	5-10	0	0
	11-15	10	35,7
	16-20	12	42,9
	21 ve üstü	6	21,4
	Toplam	28	100
<b>Katılımcıların Mezuniyet Durumu</b>	<b>Mezuniyet</b>	<b>(f)</b>	<b>%</b>
	Ön Lisans	0	0
	Lisans	14	50
	Yüksek Lisans	14	50
	Doktora	0	0
Toplam	28	100	

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların yaş, hizmet yılı, eğitim durumları bakımından benzer özelliklere sahip olduğu; ancak cinsiyet olarak kadınların sayıca daha fazla olduğu görülmektedir.

## 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veri toplamak amacıyla "Demografik Bilgiler Formu" ve uzman görüşü alınarak geliştirilen "Anket Formu" ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini etkileyen bağımsız değişkenlere ulaşmak için "Katılımcı Notları Formu" kullanılmıştır. Anket formu, öğretimsel liderliğe ilişkin yapılmış çeşitli araştırmaların sonuçlarına dayanılarak hazırlanmıştır (Akdağ, 2009; Akgün, 2001; Aksoy & Işık, 2008; Alsaleh, 2019; Campbell, vd., 2019; Ergen, 2013; Ghavifekr, vd., 2017; Gunawan, 2017; Hou, vd., 2019; Kaya, 2008; Köksal, 1998; Loyce & Victor, 2017; Ross & Cozzens, 2016; Şişman, 2004; Şişman (2014); Şişman (2023); Özdemir, 2000; Zeinabadi, vd., 2020). Uzman görüşü alındıktan sonra, pilot çalışma (n=8) yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir.

Bir anket çalışmasının başarılı olması için ilk koşul uygun soruların hazırlanmasıdır (Karasar, 2020). Bu anlamda anket geliştirme süreci şu aşamalardan geçmiştir: Birinci aşamada problemin tanımlanması yapılmış, amaç ve sorular belirlenmiştir. İkinci aşamada, taslak form için maddeler tek tek yazılmıştır. Üçüncü aşamada uzman görüşü alınarak, ön uygulama formu oluşturulmuştur. Dördüncü aşamada ön uygulama ve analiz yapıldıktan sonra ankete son şekli verilmiştir (Büyüköztürk, vd., 2020).

### 2.3.1. Anket formu

Anket formu ekler bölümünde yer almaktadır.

## 2.4. Verilerin analizi

Toplanan verilerin içerik analizi yapılırken sayısal verilerden yararlanılmıştır. İçerik analizlerinin frekans ve yüzdelik durumları oluşturulmuştur. Tablolar ve sorular arası tutarlılık uygun istatistiklerle ifade edilmiştir. Bu durum, çalışmanın iç güvenliği olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca iç güvenliğinin desteklemek amacıyla araştırmada elde edilen veriler, betimsel olarak, tablolar halinde rapora yansıtılmıştır. Google Forms anket sonuçları, tablolara yansıyan sonuçlarla örtüşmesi, çalışmanın iç güvenliğini desteklemektedir.

İşlem Google Forms aracılığıyla gerçekleştirildiğinden, toplanan veriler internet ortamında, başkalarının incelemesine olanak verecek şekilde korunmaktadır. Form oluşturulurken, katılımcıların formu yalnızca bir kez doldurabilmelerini sağlamak için gerekli güvenlik önlemleri alınmıştır. Çalışmanın Google Forms olarak gerçekleşmesi, katılımcıların daha tarafsız ve istedikleri bir zaman diliminde kimsenin etkisinde kalmadan doldurulmasını desteklemektedir. Bir çalışmada geçerlilik araştırma sonuçlarının doğruluğunu veya problemi çözme becerisini konu edinir. Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının konu edindiği problemi olabildiğince tarafsız bir şekilde çözüme kavuşturma durumudur (Baltacı, 2019).

Ayrıca anket formunda yer alan maddelerin istatistiksel olarak anlamlı şekilde formda yer alıp almamasına yönelik kapsam geçerliliği Lawshe (1975) tekniğine göre yapılmıştır. Anket maddelere ilişkin Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO) =  $N_G/(N/2)-1$  formülüne göre hesaplanmıştır (NG= maddeye gerekli diyen uzman sayısı, N= toplam uzman sayısı).  $\alpha=0,05$  anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum/kritik değerleri dikkate alınarak, maddenin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için geliştirilen Kapsam Geçerlilik Ölçütü (KGÖ), görüş alınan uzman sayısının 20 olduğu çalışmalarda .50 olarak kabul edildiğinden (Ayre & Scally, 2014), bu kritik değerinin altında kalan 8 madde formdan çıkartılarak 48 maddelik bir anket formu oluşturulmuştur. Anket formu 11 soru başlığı altında katılımcılara sunulmuş ve birden fazla seçeneğin işaretlenebileceği bilgisi verilmiştir. Ayrıca seçeneklere "diğer" seçeneği eklenerek ankette bulunmayan durumların katılımcılar tarafından ifade edilmesine olanak sağlanmıştır. Bulguların güvenilirliğini artırmak için bir strateji olarak, anket formunda katılımcıların notlarına yer verilmiştir (Maxwell, 2005). Katılımcı notları M1'den M28'e kadar şifrelenmiş ve notlar aynen tabloya yansıtılmıştır.

Anket formunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu değerlendirilen maddelerin toplam KGO'larının ortalaması üzerinden elde edilen Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGI) her soru için tek tek hesaplanmıştır. "Okul müdürü kavramı sizin için ne ifade ediyor?" sorusunun 0.55; "Okulun "Vizyon" ve "Misyon"unu oluşturma ve uygulamaya yönelik, okulda bulunanlarla, hangi sıklıkta toplantı yaparsınız?" sorusunun 0.575; "Okul/okul öncesi programını desteklemek için hangi çalışmaları yaparsınız?" sorusunun 0.575; "Okulunuzda öğrencilerin gelişimine ilişkin izleme ve değerlendirilmeye yönelik neler yapılmaktadır?" sorusunun 0.525; "Okul kadrosunun geliştirmesine nasıl destek olursunuz?" sorusunun 0.65; "Okul kültürünün ve ikliminin oluşmasına ilişkin çalışmalarınız nelerdir?" sorusunun 0.55; "Okul çevresinin yönetimi sürecinde okulun amaçlarını doğrultusunda sürecine dâhil ettiğiniz paydaşlarınız kimlerdir?" sorusunun 0.6; "Okul müdürünün "Öğretimsel Liderlik Rollerini" olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?" sorusunun 0.6; "Okul Müdürü" görevine geldikten sonra öğretimsel liderliğe yönelik hangi eğitimleri aldınız?" sorusunun 0.55 olduğu görülmekte; anket formunun kapsam geçerliliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (Lawshe, 1975; Yurdugül, 2005).

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. Etik kurul izin bilgileri:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12/07/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:48

### 3. BULGULAR

Resmi ve bağımsız anaokulu müdürlerinden anket aracılığıyla elde edilen veriler, tablolar halinde aşağıda Verilmiştir.

Okul müdürlerinin “Okul Müdürü” kavramına ilişkin anket sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*“Okul Müdürü” Kavramına Yönelik Verilen Cevapların Tablosu*

<b>“Okul Müdürü” kavramı sizin için ne ifade ediyor?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Yönetimi	1	3.6
Liderliği	24	85.6
Kurumun bakanlık tarafından belirlenen amaçlarının gerçekleşmesi	1	3.6
Kurumun mevcut amaçlarını gerçekleştirirken, kuruma yeni ve farklı bakış açıları kazandırmak	2	7.02
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %3.6’sının (n=1) yönetimi, katılımcıların %85.6’sının (n=24) liderliği, katılımcıların %3.6’sının (n=1) kurumun bakanlık tarafından belirlenen amaçlarının gerçekleşmesi, katılımcıların %7.02’sinin (n=2) kurumun mevcut amaçlarını gerçekleştirirken kuruma yeni ve farklı bakış açıları kazandırmak olduğu vurgulanmaktadır.

Okul müdürlerinin, okulun vizyon ve misyonunu oluşturma ve uygulamaya ilişkin anket sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Okulun “Vizyon” ve “Misyona” Yönelik Verilen Cevapların Tablosu*

<b>Okulun “Vizyon” ve “Misyona” unu oluşturma ve uygulamaya yönelik, okulda bulunanlarla, hangi sıklıkta toplantı yaparsınız?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Talep olduğunda	1	3.6
İhtiyaç duyduğumda	22	78.6
Ayda bir kez	2	7.1
Yılda bir kez	2	7.1
<b>Diğer</b> Öğretmenler kurul toplantısında	<b>1</b>	<b>3.6</b>
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde “Okulun vizyon ve misyonunu oluşturma ve uygulamaya yönelik, okulda bulunanlarla, hangi sıklıkta toplantı yaparsınız?” sorusuna katılımcıların %3.6’sının (n=1) talep olduğunda, katılımcıların %78.6’sının (n=22) ihtiyaç duyduğunda, katılımcıların %7.1’inin (n=2) ayda bir kez, katılımcıların %7.1’inin (n=2) yılda bir kez, katılımcıların %3.6’sının (n=1) öğretmenler kurul toplantısında konuya dair değerlendirmelerin yapıldığını ifade etmiştir.

Okul müdürlerinin, okul/okul öncesi eğitimi programına ilişkin anket sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Okul/Okul Öncesi Eğitimi Programına Yönelik Verilen Cevapların Tablosu*

Okul/okul öncesi programını desteklemek için hangi çalışmaları yaparsınız?	N	%
Öğretmenin ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda kurs açarım.	2	7.1
Öğretmenin var olan bakanlık, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin hizmet içi eğitim programlarına katılmasını sağlarım.	21	71.5
Öğretmen hizmet içi eğitim programlarına katılmak istiyorsa onaylarım.	3	10.7
Öğretmenlerin programı uygulamasını takip eder, denetlerim.	2	7.1
<b>Diğer</b> Hepsi	1	3.6
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde "Okul/okul öncesi programını desteklemek için hangi çalışmaları yaparsınız?" sorusuna katılımcıların %7.1'nin (n=2) öğretmenin ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda kurs açarım, katılımcıların %71.5'inin (n=21) öğretmenin var olan bakanlık, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin hizmet içi eğitim programlarına katılmasını sağlarım; katılımcıların %10.7'sinin (n=3) öğretmen hizmet içi eğitim programlarına katılmak istiyorsa onaylarım, katılımcıların %3.6'nın (n=1) öğretmenlerin programı uygulamasını takip eder, denetlerim; "diğer" seçeneği kapsamında "hepsi" cevaplarının ifade edildiği görülmüştür.

Okul müdürlerinin, öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin anket sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Öğrenci Gelişimini İzleme ve Değerlendirilmeye Yönelik Verilen Cevapların Tablosu*

Okulunuzda öğrencilerin gelişimine ilişkin izleme ve değerlendirilmeye yönelik neler yapılmaktadır?	N	%
Konuya ilişkin kurul ve komisyonlara başkanlık yaparım.		
Öğretmenin görev sorumluluğunda gerçekleşen faaliyetleri denetler, gerekli evrakları imzalarım.		
Sürecin mevzuat doğrultusunda yönetilmesi için gerekli koordinasyonu sağlarım.		
Öğrencilerin gelişimini, devam ve devamsızlık durumlarını izler, gerekli değerlendirmelerin yapılmasını desteklerim.	28	100
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde "Okulunuzda öğrencilerin gelişimine ilişkin izleme ve değerlendirilmeye yönelik neler yapılmaktadır?" sorusuna katılımcıların %100'ünün (n=28) konuya ilişkin toplantı, kurul ve komisyonlara başkanlık yaparım; öğretmenin görev sorumluluğunda gerçekleşen faaliyetleri denetler, gerekli evrakları imzalarım; sürecin mevzuat doğrultusunda yönetilmesi için gerekli koordinasyonu sağlarım; öğrencilerin gelişimini, devam ve devamsızlık durumlarını izler, gerekli değerlendirmelerin yapılmasını desteklerim olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Okul müdürlerinin, okul kadrosunun geliştirilmesine ilişkin anket sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Okul Kadrosunun geliştirilmesine Yönelik Verilen Cevapların Tablosu*

Okul kadrosunun geliştirilmesine nasıl destek olursunuz?	N	%
İhtiyaçları doğrultusunda öğretmenleri bakanlık, il ve ilçe hizmet içi eğitim programına dâhil ederim.	1	3.6
Öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda okul temelli mesleki eğitim verilmesini desteklerim.	1	3.6
Okulun ihtiyaçları doğrultusunda proje ekibi kurar, onların proje yapmasını sağlarım.	11	39.2
Okul proje ekibinde yer alır, öğretmenlerle birlikte proje yaparım.	13	46.4
Hepsi	2	7.2
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 5 incelendiğinde “Okul kadrosunun gelişimine nasıl destek olursunuz?” sorusuna katılımcıların %3.6’sının (n=1) ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenleri bakanlık, il ve ilçe hizmet içi eğitim programına dâhil ederim; katılımcıların %3.6’sının (n=1) öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda okul temelli mesleki eğitim verilmesini desteklerim, katılımcıların %39.2’sinin (n=11) okulun ihtiyaçları doğrultusunda proje ekibi kurar, onların proje yapmasını sağlarım; katılımcıların %46.4’ünün (n=13) okul proje ekibinde yer alır, öğretmenlerle birlikte proje yaparım; katılımcıların %7.2’sinin (n=2) diğer seçeneği kapsamında “hepsi” seçeneğini işaretlediği görülmektedir.

Okul müdürlerinin, okul kültürünün ve ikliminin yönetimine ilişkin anket sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Okul Kültürünün ve İkliminin Yönetimine Yönelik Verilen Cevapların Tablosu*

Okul kültürünün ve ikliminin oluşmasına ilişkin çalışmalarınız nelerdir?	N	%
Okulda güvene ve paylaşmaya yönelik ortamların oluşmasını desteklemek	3	10.7
Okulun stratejik planı doğrultusunda etkinlikler gerçekleştirmek	13	46.4
Ekipler kurup yerel, ulusal ve uluslararası projeler geliştirmek	9	32.1
Okul müfredatını geliştirerek değişimi desteklemek	3	10.8
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 6 incelendiğinde “Okul kültürünün ve ikliminin oluşmasına ilişkin çalışmalarınız nelerdir?” sorusuna katılımcıların %10.7’inin (n=3) okulda güvene ve paylaşmaya yönelik ortamların oluşmasını desteklemek, katılımcıların %46.4’ünün (n=13) okulun stratejik planı doğrultusunda etkinlikler gerçekleştirmek, katılımcıların %32.1’inin (n=9) ekipler kurup yerel, ulusal ve uluslararası projeler geliştirmek, okul müfredatını geliştirmek ve değişimi desteklemek olduğu vurgulanmaktadır.



Okul müdürlerinin, okul çevresinin yönetimine ilişkin anket sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Okul Çevresinin Yönetim Sürecine Yönelik Verilen Cevapların Tablosu*

<b>Okul çevresinin yönetimi sürecinde okulun amaçlarını doğrultusunda sürecine dâhil ettiğiniz paydaşlarınız kimlerdir?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Okul öncesi programı doğrultusunda bakanlık, il ve ilçe müdürlükleri	7	25
Okulun müfredatı doğrultusunda öğretmenleri	10	39.2
Öğrencinin sorumlulukları doğrultusunda velileri	0	0
Okulun hedefleri doğrultusunda stratejik plan hazırlama ekibi	7	25
<b>Diğer</b> Veliler, sivil toplum kuruluşları, çevre; öğretmen, çalışan personel; seçeneklerin hepsi.	4	10.8
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 7 incelendiğinde "Okul çevresinin yönetimi sürecinde okulun amaçlarını doğrultusunda sürecine dâhil ettiğiniz paydaşlarınız kimlerdir?" sorusuna katılımcıların %25'inin (n=7) okul öncesi programı doğrultusunda bakanlık, il ve ilçe müdürlüklerini; katılımcıların %39.2'sinin (n=10) okulun müfredatı doğrultusunda öğretmenleri, katılımcıların %25'inin (n=7) okulun hedefleri doğrultusunda stratejik plan hazırlama ekibini, katılımcıların %10.8'inin (n=4) "diğer" seçeneği kapsamında "veliler, sivil toplum kuruluşları, çevre, öğretmen, çalışan personel ve seçeneklerin hepsi" olarak ifade edildiği görülmektedir. Öğrencinin sorumlulukları doğrultusunda velileri seçeneğinin ise müdürler tarafından değerlendirilmediği görülmektedir.

Okul müdürlerinin "Öğretimsel Liderlik Rollerini" olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin anket sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Okul Müdürünün "Öğretimsel Liderlik Rollerini" Olumsuz Etkileyen Faktörler*

<b>Okul müdürünün "Öğretimsel Liderlik Rollerini" olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Mevzuat		
Öğretmenler, veliler ve çevre		
Okul müdürünün kişisel özellikleri		
Öğretimsel liderliğin önemli olmadığı kanısı	28	100
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Okul Müdürünün "Öğretimsel Liderlik Rollerini" Olumsuz Etkileyen Faktörlere Yönelik Verilen Cevapların Tablosu  
Tablo 8 incelendiğinde "Okul müdürünün öğretimsel liderlik rollerini olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?" sorusuna katılımcıların %100'ünün (n=28) mevzuat, öğretmenler, veliler ve çevre; okul müdürünün kişisel özellikleri, öğretimsel liderliğin önemli olmadığı kanısı cevapların verildiği görülmektedir.

Okul müdürlerinin “Okul Müdürü” görevine geldikten sonra öğretimsel liderliğe yönelik aldıkları eğitimlere ilişkin anket sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.**

“Okul Müdürü” Görevine Geldikten Sonra Öğretimsel Liderliğe Yönelik Katılım Sağlanan Eğitimlere Yönelik Verilen Cevapların Tablosu

“Okul Müdürü” görevine geldikten sonra öğretimsel liderliğe yönelik hangi eğitimleri aldınız?	N	%
Hizmet içi eğitim almak	12	42.8
Yönetim alanında ikinci bir üniversite okumak	2	7.2
Yönetim alanında lisansüstü eğitim almak (Master)	14	50
Yönetim alanında lisansüstü eğitim almak (Doktora)	0	0
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 9 incelendiğinde “Okul Müdürü” görevine geldikten sonra öğretimsel liderliğe yönelik hangi eğitimleri aldınız?” sorusuna katılımcıların %42.8’i (n=12) hizmet içi eğitim almak, katılımcıların %7.2’si (n=2) yönetim alanında ikinci üniversite okumak, katılımcıların %50’si (n=14) yönetim alanında lisansüstü eğitim almak (master) olduğu ve yönetim alanında doktora yapmak seçeneğinin hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmediği görülmektedir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 10.**

Katılımcı Notları Tablosu

KATILIMCI NOTLARI	
M1	Çocukların ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olmayan okullarda çalışmak, öğretimsel liderlik yerine; okulun yapısal sorunlarına odaklanmamıza neden olmaktadır.
M2	Anaokullarında yardımcı personel (memur, muhasebeci, teknik personel) bulunmadığından,
M3	onların görevlerini okul müdürleri yerine getirmek zorunda kalıyor. Bu nedenle öğretimsel liderlik görevimizi erteliyoruz.
M4	Anaokullarında açık öğretim fakültelerinden mezun öğretmenler çoğunlukta olduğu için, farklı disiplinlere ilişkin uygulamaları bulunan okul öncesi eğitim programını uygulamaya çalışmak, okul müdürünün öğretimsel liderlik bilgi ve deneyimlerimizi aşılıyor.
M5	Okul kadrosunun geliştirilmesine yönelik açılan hizmet içi eğitimlere öğretmenler ilgi göstermiyor.
M6	Okul kadrosunun performansının değerlendirilmesine yönelik ölçülebilir bir denetim sistemimiz bulunmamaktadır.
M7	Paylaşma ve güvene dayalı bir öğrenme iklimi oluşturmakta okul müdürleri yetersiz kalıyor. Anaokullarında öğretmen odaları, konferans salonları, kütüphaneler bulunmamaktadır. Ders çıkışı, öğretmenleri okulda çalışmaya teşvik edecek bu alanların yoksunluğu, müdürlerin öğretimsel rollerini olumsuz etkilemektedir.
M8	Okulda takım ruhu oluşması için uygun ortamlar bulunmamaktadır. Öğretmenler kesintisiz, teneffüs yapmadan 5 saat çalıştığı için; okul müdürleri bu anlamda yetersiz kalıyor.
M9	Okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması, iç göç, engelliler, mevsimlik işçiler, mülteciler öğrencilerin izleme ve değerlendirmesini imkânsız kılmaktadır.
M10	Okul müdürlerinin kadrosuz olması, öğretimsel liderliği ikinci plana atmasına yol açmaktadır.
M11	Valilikler tarafından belirlenen ve ebeveynler tarafından ödenen düşük okul aidatlarıyla; okulun bakım, onarım, donatım, materyal ve insan kaynakları ihtiyaçları karşılanmamaktadır. Okul müdürleri öğretimsel liderlik yerine bu sorunlara odaklanmaktadır.

**Tablo 10.Devamı**

*Katılımcı Notları Tablosu*

<b>KATILIMCI NOTLARI</b>	
M12	Mevzuattan kaynaklı işlerin yoğunluğu, okul müdürlerinin rutin işleri yapmaya sevk etmektedir.
M13	Okul müdürleri, mevzuat kaynaklı çalışmalara öncelik verdiğinden; okul çevresinin katılım ve desteğini almaya yönelik çalışmaları ikinci plana atmaktadır.
M14	Okul programı öğretmen ve öğrencilerin beklentilerine göre düzenlenemiyor. Mevcut şartlara göre planlar yapılmaktadır.
M15	Öğrenci gelişimi konusunda rehberlik servisi, öğretmenler ve okul idaresi bir sorun halinde bir araya gelip durum değerlendirmesi yapıyor. Bu tür çalışmalar periyodik bir düzende yürütülemiyor.
M16	Anaokulu işleyişine uygun bir yönetmeliğin oluşturulması, öğretimsel liderliği destekleyecektir.
M17	Okul müdürlüğü, kadrosuz/görevlendirme olarak yapıldığından; okul müdürleri kendini okula ait hissetmiyor. Bu durum okul kültürü ve iklimini olumsuz etkilemektedir.
M18	Okul öncesi eğitim programı güncellenmelidir. Daha uygulanabilir ders planlarına ilişkin bir müfredat programı oluşturulursa, okul müdürünün öğretimsel liderlik rolleri de ön plana çıkacaktır.
M19	Öğretimsel liderliğe ilişkin eğitimler hem müdürlere hem de öğretmenlere verilirse, okullarda uygulanabilirliği artar.
M20	Öğretimsel liderlik eğitimleri teoriden ziyade uygulamaya yönelik olmalıdır. Bir okul müdürü müfredat geliştirme, stratejik plan ve proje hazırlama, kriz ve toplantı yönetimi, insan ilişkileri alanlarında deneyimli olmalıdır.
M21	Okul müdürleri liderlik yerine yönetim anlayışı içinde olduklarından, öğretimsel liderlik çizgisinden uzaklaşmaktadır.
M22	Öğretmenler kesintisiz bir eğitime tabi oldukları için, okul müdürleri okuldaki çatışmalara hâkim olamıyor.
M23	Okul öncesi eğitim zorunlu olmadığı için, öğrenci gelişimlerine yönelik istatistiki bilgiler, risk haritaları teorik bir bilgi olarak kalıyor.
M24	Kendilerini okuldaki rutin işleri yapmaya ve mevcut sorunları çözmeye adanmış okul müdürleri öğretimsel liderliği bir yük olarak görmektedir.
M25	Verilen yetkiden daha fazla sorumluluk yüklenen müdürler, öğretimsel liderliği memurluk görevine tercih etmek zorunda kalmıştır.
M26	Okul müdürlerinin sorumluluğu çok, yetkisi ise bulunmamaktadır.
M27	Öğretimsel liderlik okulun iklimini, kültürünü, başarı ve motivasyonunu etkileyen bir güçtür. Okulundaki maddi, fiziki ve insan kaynakları yetersizliği bunlara engel olmaktadır.
M28	Vizyon ve misyon yönetimi, toplantılarda ifade edilen rutin tekrarlar olarak, okulun amaçları belirleme ve hedeflere ulaşma konusunda öğretimsel liderlik boyutuna geçmiyor.

Tablo 10 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin görevlerini icra ederken geleneksel yönetici davranışlarını sergiledikleri görülmektedir (M21, M24 ve M25).

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış boyutlarına ilişkin katılımcı notları tablosu incelendiğinde; okulun vizyon ve misyonunu oluşturma ve uygulama (M18), okul öncesi eğitim programını geliştirme (M4, M14 ve M18), öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme (M9, M15 ve M23), okul kadrosunun geliştirilmesi (M1, M4, M7, M8, M14, M15, M19 ve M22), okul kültürünün ve ikliminin yönetimi (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27 ve M28) ile okul çevresinin yönetimine ilişkin (M9 ve M13) sorunlar ifade edilmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini etkileyen olumsuz faktörlere yönelik katılımcı notları incelendiğinde (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27 ve M28); okul müdürü görevine geldikten sonra katılımcıların almış olduğu eğitimlerin, okul müdürünün öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmeleri için yeterli olmadığı değerlendirilmiştir (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27 ve M28).

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin incelenmesine ilişkin yapılan çalışmada, katılımcıların %85,6'sı "Okul Müdürü" kavramını "liderlik" olarak değerlendirmektedir. Okul müdürlerinin %50'sinin eğitim yönetimiyle ilgili bir yüksek lisans programından mezun olduğu düşünüldüğünde, bu durumun tesadüfi olmadığı görülmektedir. Ancak bu duruma rağmen, yapılan çalışmada; okul müdürlerinin daha çok "yönetici" kavramına yönelik çalışmaları gerçekleştirdiği katılımcı notlarına yansımıştır. Konuya ilişkin yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, okul müdürlerinin idari rollerinin birden fazla ve rekabet eden sorumluluklara sahip olmaları (Muse & Abrams, 2011) onların öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmeye engel olduğu ifade edilmektedir. Bu anlamda, bu çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini, yönetici davranışlarına tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin mesleki gelişime duyduğu ihtiyacı vurgulayan çalışmalar (Abbott & McKnight, 2010; Hallinger, 2005; Hallinger & Lee, 2014; Jerdborg, 2023; Niqab, Sharma, Wei & Maulod, 2014) bu araştırmayı desteklemektedir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış boyutlarına ilişkin okulun vizyon ve misyonunu oluşturma, okulun eğitim programını destekleme, öğrencileri izleme ve değerlendirme, okul kadrosunun geliştirme, okul kültür ve iklimini oluşturma, okul çevresini geliştirme çalışmalarına ilişkin yapılan araştırmada, anket soruları ile katılımcı notları arasında benzer sonuçların olduğu görülmektedir.

Okulun misyon ve vizyonuna ilişkin okul müdürlerinin anket sorularına verdiği cevaplarla, katılımcı notları arasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Okulda bulunanlarla toplantıların %78,6 oranında okul müdürünün uygun gördüğü zamanlarda gerçekleştiği ifade edilmektedir. Bu durum, okul öncesi kurumların kurumsal kimlik kazanmasını engelleyen bir unsurdur. Çünkü misyon, bir örgütün varlık sebebine işaret ederken; vizyon, gelecekte ulaşmak istediği noktayı göstermek açısından görünürlüğü ifade etmektedir (Altinkurt & Yılmaz, 2011; Çakır, 2019).

Okul öncesi eğitim programının geliştirilmesine yönelik katılımcı notları, okul müdürlerinin anket sorularına verdiği cevapları desteklemektedir. Okul müdürlerin %71,5'inin (n=21) öğretmenleri bakanlık, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin mevcut hizmet içi programlarına (zorunlu programlara) katılımını desteklemesi; programın güncellenmesi, okul ihtiyaçları doğrultusunda uyarlanması önemsenmediğini düşündürmektedir. Konuya ilişkin mevcut çalışmalar incelendiğinde; değişen ve gelişen okulların ortaya çıkan ihtiyaçları doğrultusunda, okul müdürleri sorunları tüm boyutlarıyla ele almalı, planlamalı ve gerçekleştirmelidir. Okul müdürleri, birçok nedenden dolayı personeli geliştirme sorumluluğundan çok, yönetsel sorumluluğu yerine getirmeye yöneldiklerini söylemek mümkündür (Gündüz, 2013).

Öğrencilerin izlenme ve değerlendirilmesine ilişkin çalışmaya katılan okul müdürlerinin tamamı, konuyla ilgili mevzuattan kaynaklı rutin işlemleri yürüttüklerini ifade etmektedir. Bu durum katılımcı notlarına da yansımıştır. Ancak mevcut çalışmalar incelendiğinde, liderlerin liderliği olarak görülen okul müdürlüğü görevinin en temel özelliğinin (Sharif, Nanyangwe-Moyo, Moyo, Zheng & Guo, 2020), rehberlik olduğu ifade edilmektedir (Stamopoulos, 1995). Bu durum, öğretimsel liderliği kaçınılmaz kılmaktadır. Ancak yapılan araştırmada, okul müdürlerinin; konuya ilişkin daha çok mevzuat içerikli çalışmalara yer verdiği görülmektedir.

Okul kadrosunun gelişimine ilişkin anket sorularına verilen cevaplarda katılımcıların %96,4'ünün (n=27) öğretmenleri okulun ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda mesleki eğitime, projelere ve okul temelli

mesleki eğitimlere yönlendirdikleri kaydedilmiştir. Öğretimsel liderlik davranışlarını benimseyip sergileyen okul müdürlerine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmanın sonuçlarının desteklendiği görülmektedir (Akyol, Akar-Vural & Gündoğdu, 2017; Ünal & Çelik, 2013). Eğitim hizmetinin bir parçası olarak görülen projelerin okul müdürleri tarafından önemsendiği ve çalışmaların içinde yer aldıkları görülmektedir (Kesik & Balci, 2015). Ancak katılımcı notlarında, bu tür çalışmaların mevzuat çerçevesinde gerçekleştiği ve okul gelişimi için yeterli olmadığı vurgulanmaktadır.

Okul kültürünün ve ikliminin oluşmasına ilişkin anket sorularına verilen cevaplar incelendiğinde; okulda güvene ve paylaşmaya yönelik ortamların oluşturulduğu, okulun stratejik planı doğrultusunda etkinlikler gerçekleştirildiği; yerel, ulusal ve uluslararası projeler geliştirildiği ifade edilmektedir. Yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmayla benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Okulun stratejik hedeflere ulaşması (Ünal & Silleli-Ünal, 2015), bütün paydaşlar arasında iyi bir iş birliğinin oluşturulması ve güçlendirmesi (Balyer, 2012; Firmaningsih-Kolu, 2016; Marks & Printy, 2003; Shaked, 2021), okulda bulunan herkes için daha etkili ve olumlu bir atmosfer oluşturarak; iş birliği ve paylaşmaya yönelik durumların artmasına katkı sağlanması (Kalo-Efe, vd., 2020) okul kültürü ve ikliminin oluşmasını desteklemesi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ancak anket sorularına verilen cevaplarda, okulun müfredat programını geliştirmeye yönelik katılımcıların %10.8'inin (n=3) çalışma yapmış olması dikkat çekmektedir. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, eğitim programının okul liderinin bir yetkinlik alanı olması gerektiği vurgulanmaktadır (Pacchiano & Hawley, 2016). Katılımcı notlarında ise okul müdürleri müfredat geliştirme, stratejik plan ve proje hazırlama, kriz ve toplantı yönetimi, insan ilişkileri alanlarında deneyimlerinin uygulamaya yönelik olmadığı değerlendirilmiştir. Okul müdürü, eğitim-öğretim faaliyetlerinin her kademesi için okul ortamını en iyi bilen kişiler olan öğretmenler arasından seçilmeli; yönetici adayları okul lideri olarak yetiştirilmeli ve göreve başladıktan sonra öğretimsel liderlik konusunda, hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir (Altaş, 2013; Gündüz & Balyer, 2012; Kurun, 2019). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha fazla sergilemelerinin, öğretmen ve öğrenciler için destekleyici ve geliştirici olacağı düşünülmektedir (Kurun, 2019). Bu anlamda MEB'in okul müdürü yetiştirme programı oluşturması önemlidir.

Okul çevresinin yönetimine ilişkin, anket sorularına verilen katılımcıların cevapları incelendiğinde; okul müdürlerinin bakanlık, il ve ilçe müdürlüklerini, öğretmenleri, sivil toplum kuruluşlarını ve okul çevresini sürece dâhil etmeye çalıştıkları; ancak bu olumlu durumun katılımcı notlarına yansımadağı görülmektedir. Ayrıca "Eğitim sürecine çocuk ve ailesinin aktif katılımı desteklenmelidir." ifadesi okul öncesi eğitim programının temel ilkelerinden birisi olarak kabul edilmesine rağmen (MEB, 2013), bu doğrultuda okul müdürlerinin çalışmalara aileyi ve çocuğu etkin bir şekilde sürece dâhil edilmedikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin idari faaliyetlere yönelik yoğunluklarını azaltacak yasal düzenlemeler yapılarak; okul müdürlerinin öğrenci, öğretmen ve velilerle olan iletişimlerini daha etkili hale getirecek ve mesleki gelişimlerini destekleyecek olanaklar sağlanmalıdır (Altaş, 2013). Okul müdürleri görevleri gereği, okul içi ve okul dışı birçok paydaşla birlikte işi yürütmek zorundadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin, içinde bulunduğu sosyal ortamların gerektirdiği beceriye sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Özdemir, 2018). Okulların amaçları doğrultusunda okul müdürleri, kendilerine verilen görevleri eksiksiz yerine getirirken; sahip oldukları yönetsel davranışları en yüksek düzeyde sergilemeleri beklenmektedir (Kurun, 2019).

Okul müdürünün öğretimsel liderlik rollerini olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin anket sorularına verilen cevaplar ile katılımcı notları sonuç bakımından tutarlılık göstermektedir. Katılımcılar öğretimsel liderlik rollerini engelleyen faktörlerin mevzuat, öğretmenler, veliler ve çevre; okul müdürünün kişisel özellikleri olduğunu vurgulamaktadır. Okul müdürleri, okuldaki görevlerinin mevzuattan kaynaklanan işler olduğunu ve bunun öğretimsel liderlik davranışlarını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Yapılan diğer çalışmalar bu durumu desteklemektedir (Aslanargun & Bozkurt, 2012). Çünkü öğretimsel liderliği davranışının bütün boyutlarıyla gerçekleşmesi için, okul liderliğinin bir ekip liderliği olması gerektiği



(Sharif, vd., 2020) değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu anlamda güçlü bir okul liderliği perspektifin oluşması önemlidir (Abbott & McKnight, 2010; Lewis, 2019). Yapılan çalışmada, tek başına bütün sorunların muhatabı olan okul müdürlerinin; mali, fiziki ve insan kaynakları yetersizliği; ekibin bilgi ve deneyim eksikliği, uygulamaları destekleyecek kapsayıcı yönetmeliklerin yoksunluğu, rehberlik ve denetim mekanizmalarında yaşanan sorunlar, çalışma koşulları, okul müdürlerinin kadrosuz atanması, okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması, ağır mevzuat, yetki azlığı ve okul programının uygulanmasında yaşanan problemlerle mücadele etmek zorunda kaldıkları ifade edilmektedir. Okul başarısının, okul müdürünün öğretimsel liderliğiyle ilişkili olduğuna dair yapılmış çalışmalar umut verici olsa da yapılan çalışmaların farklı disiplinlerle birlikte yapılması gerektiği vurgusu önemli görülmektedir (Irvine, Lupart, Loreman & McGhie-Richmond, 2010; Ross & Cozzens, 2016). Bu anlamda okul müdürleri, koşullar ne olursa olsun, her zaman değişimi teşvik etmelidir (Aas & Paulsen, 2019). Çünkü öğretmenler de öğretimsel liderlik davranışını sergiler (Bush, 2014) ve öğretimsel liderliği okul müdürünü taklit ederek, onu izleyerek öğrenirler (Davis & Boudreaux, 2019). Böylece okulların, bütün paydaşların ihtiyaçlarına cevap veren kurumlara dönüşmesini destekleyecek yegâne gücün, okul müdürlerin öğretimsel liderlik rollerini etkileyen durumların düzeltilmesine bağlı olduğu söylenebilir. Konuya ilişkin yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde, benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bütün boyutlarıyla okul gelişim süreci, okul müdürünün temel hedefi olarak görülmelidir (Lambert, 2006). Bu süreçte eğitim bakanlığının hedefleri (Abonyi & Sofo, 2021), eğitim politikasının en önemli aktörleri olan okul müdürleri için (Winn, 2016) öncelikli olması gerektiği ifade edilmektedir. Ancak yapılan çalışmada okulların finans ve insan kaynakları ihtiyaçları karşılanmadığı sürece, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin rutin işler ve mevzuat çerçevesinde kalabileceği vurgusu ön plana çıkmaktadır.

Bu anlamda öneriler;

1. Okul müdürleri belli bir süre öğretmenlik yapan kişiler arasından seçilmelidir. Ancak okul müdürlüğü görevlendirme yerine, bir meslek alanı olarak ifade edilebilecek formal bir yapıya kavuşturulmalıdır.
2. Öğretimsel liderliği sınırlayan etmenlere bakıldığında, okul müdürlerinin sorumluluklarına ilişkin yetkide verilmesi gerektiği düşünülmektedir.
3. Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğini sınırlayan finans ve insan kaynakları konusunda, bakanlığın okul müdürleriyle birlikte sorun ve çözümleri tartışabileceği toplantılar düzenlemesi önerilmektedir.



## Kaynakça/Reference

- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2019). National strategy for supporting school principal's instructional leadership: A Scandinavian approach *Journal of Educational Administration*, 57(5), 540-553. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0168>
- Abel, M. B., Talan, T. N., Pollitt, K. D., & Bornfreund, L. (2016). *National principals' survey on early childhood instructional leadership*. <https://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=mccormickcenter-pubs>
- Abbott, C. J., & McKnight, K. (2010). Developing instructional leadership through collaborative learning. *AASA-Journal of Scholarship and Practice*, 7(2), 20-26.
- Abonyi, U. K., & Sofo, F. (2021). Exploring instructional leadership practices of leaders in Ghanaian basic schools. *International Journal of Leadership in Education*, 24(6), 838-854.
- Agosto, V., & Roland, E. (2018). Intersectionality and Educational Leadership: A Critical Review. *Review of Research in Education*, 42(1), 255-285.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Akdağ, G. A. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni ilköğretim müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyi* [Yüksek lisans tezi]. Kocatepe Üniversitesi.
- Aksoy, E., & Işık, H., (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 236-243.
- Akyol, B., Akar-Vural, R., & Gündoğdu, K. (2017). İlkokul öğrencilerinin okula aidiyet, okul atmosferi, iklimi ve müdürlerin öğretimsel liderlik becerilerinin incelenmesi. *KEFAD-Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 291-311.
- Alsaleh, A. (2019). Investigating instructional leadership in Kuwait's educational reform context: school leaders' perspectives. *School Leadership & Management*, 39(1), 96-120.
- Altaş, M. (2013). *İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Beyoğlu İlçesi Örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Altay, S. İra, N., Ünal-Bozcan, E., & Yenel, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze milli eğitim şuralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *Education Sciences*, 6(1), 660-672.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının vizyon, misyon ve değerleri ile ilgili bir çözümleme. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 23(1), 1-15.
- Aslan, H., & Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 255-279.
- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.
- Ayık, A., & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Bada, H. A., Tengku Ariffin, T. F., & Nordin, H. B. (2020). The effectiveness of teachers in Nigerian secondary schools: The role of instructional leadership of principals. *International Journal of Leadership in Education*, 1-28. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1811899>

- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 197-208.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.
- Bakioğlu, A., & İnandı, A. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(1), 513-529.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (8. Baskı). Pegem A Publishing.
- Bush, T. (2014). Instructional leadership in centralized contexts: Rhetoric or reality? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 3-5.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (34. baskı). Pegem Publishing.
- Campbell, P., Chaseling, M., Boyd, W., & Shipway, B. (2019). The effective instructional leader. *Professional development in education*, 45(2), 276-290.
- Can, E. & Serençelik, G. (2017). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Okul Yönetimine Katılımlarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 525-542. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.791>
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82-105.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational sciences: Theory and practice*, 12(4), 2498-2504.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik* (7. baskı). Pegem Publishing.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 74-84.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Davis, F., & Boudreaux, M. K. (2019). Teacher leaders' perceptions of charter school principals' instructional leadership practices. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 89-103. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.07>
- Ergen, Y. (2013). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 95-110.
- Firmaningsih-Kolu, Y. (2016). The role of the principal's instructional leadership at schools in Indonesia [Master's thesis]. Department of Education Institute of Educational Leadership University of Jyväskylä.
- Fonsén, E., Szecsi, T., Kupila, P., Liinamaa, T., Halpern, C., & Repo, M. (2023). Teachers' pedagogical leadership in early childhood education. *Educational Research*, 65(1), 1-23.
- Ghavifekr, S., Ibrahim, M. S., Chellapan, K., Sukumaran, K., & Subramaniam, A. (2017). Instructional leadership practices of principal in vocational and technical college: teachers' perception. *MOJEM- Malaysian Online Journal of Educational Management*, 3(1), 48-67.110.

- Gökyer, N. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 113-129.
- Gunawan, I. (2017). Instructional Leadership Profile of Junior High School's Principal (A Case Study of Junior High School in Malang). *International Research-Based Education Journal*, 1(1), 64-68.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28(1), 531-548.
- Gümüşeli, A. İ. (1996a). Öğretim liderliği. *MPM Verimlilik Dergisi*, 4(1), 5-15.
- Gümüşeli, A. İ. (1996b). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan Etmenler. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 2-7.
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2012). Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 237-253.
- Gündüz, Y. (2013). Öğretmenlerin kariyer geliştirmelerinde müdürlerin liderlik rolünün incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 108-130.
- Hallinger, P., & Hosseingholizadeh, R. (2020). Exploring instructional leadership in Iran: A mixed methods study of high-and low-performing principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 595-616.
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N., & Kouhsari, M. (2017). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800-819.
- Hallinger, P., & Lee, M. (2014). Mapping instructional leadership in Thailand: Has education reform impacted principal practice? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 6-29.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Halverson, R., & Clifford, M. (2013). Distributed instructional leadership in high schools. *Journal of School Leadership*, 23(2), 389-419.
- Hou, Y., Cui, Y., & Zhang, D. (2019). Impact of instructional leadership on high school student academic achievement in China. *Asia Pacific Education Review*, 20(1), 543-558.
- Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T., & McGhie-Richmond, D. (2010). Educational leadership to create authentic inclusive schools: The experiences of principals in a Canadian rural school district. *Exceptionality Education International*, 20(2), 70-88.
- İnandı, Y., & Özkan, M. (2006). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 124-128.
- Jerdborg, S. (2023). School Leader Education as a Driving Force for Professional Development in Terms of Orientation, Reflection, Exploration, and Interplay. *Research in Educational Administration and Leadership*, 8(1), 2-40.
- Kalman, M., & Arslan, M. C. (2016). School principals' evaluations of their instructional leadership behaviours: Realities vs. ideals. *School Leadership & Management*, 36(5), 508-530.
- Kalo-Efe, A., Demirdağ, S. & Ertem, H. Y. (2020). Öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ve sınıf yönetimi becerilerinin öğretim ortamındaki kuşaklararası iklim üzerindeki rolünün incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 83-102. <https://doi.org/10.47615/issej.777625>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. baskı). Nobel Publishing.

- Kaster, G. M. (2010). *Principals' instructional leadership practices: Teachers' perspectives* [Doktoral thesis]. USA.
- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Keleş, H. N., Derin, A., & Karanfil, F. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 155-174.
- Kesik, F., & Balcı, E. (2015). AB projelerinin okullara sağladığı katkılar açısından değerlendirilmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1621-1640.
- Kış, (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz* [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Koşar, S., & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 7(3), 1232-1265. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.3s.14.m>
- Köksal, H. (1998). *Toplam kalite yönetimi*. Dünya Publishing.
- Kufel, A. P., & Parks, D. (2010). Superintendents as gatekeepers in the employment of alternatively licensed principals. *Evidence-based Practice Articles*, 7(2), 1-17.
- Kursunoglu, A., & Tanriogen, A. (2009). The relationship between teachers' perceptions towards instructional leadership behaviors of their principals and teachers' attitudes towards change. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 252-258.
- Lambert, L. (2006). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. *In The Educational Forum*, 7(3), 238-254.
- Le Fevre, D. M., & Robinson, V. M. (2015). The interpersonal challenges of instructional leadership: Principals' effectiveness in conversations about performance issues. *Educational administration quarterly*, 51(1), 58-95.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lewis, M. A. (2019). Administrators' instructional leadership perspective of the role of instructional coaches and teacher librarians: A comparative examination. *School Libraries Worldwide*. *School Libraries Worldwide*, 25(2), 16-33.
- Loewenberg, A. (2016). *Why elementary school principals matter*. *Education Policy: New America*. <https://www.nysed.gov/sites/default/files/file-15-why-elementary-school-principals-matter-2016.pdf>
- Loyce, O. C., & Victor, A. A. (2017). Principals' Application of Instructional Leadership Practices for Secondary School Effectiveness in Oyo State. *Online Submission*, 13(1), 32-44.
- Lunenburg, Ş. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. G. Arastaman, 6. baskı). Nobel Publishing.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.
- Magen-Nagar, N., Schwabsky, N., & Firstater, E. (2019). The role of self-efficacy components in predicting Israeli kindergarten teachers' educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*. *International Journal of Leadership in Education*, 24(1), 815-837. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1613569>

- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MEB, (2021). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr>
- MEB, (2013). Okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr>
- Mercer, D. K. (2016). Who Is the Building Leader? Commentary on Educational Leadership Preparation Programs for the Future. *Educational Considerations*, 43(4), 6-10.
- Muse, M. D., & Abrams, L. M. (2011). An investigation of school leadership priorities. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77(4), 49-69.
- Niqab, M., Sharma, S., Wei, L. M., & Maulod, S. B. A. (2014). Instructional leadership potential among school principals in Pakistan. *International Education Studies*, 7(6), 74-85.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (5. baskı). Pegem Publishing.
- Özdemir, M. (2018). Liderlik yönelimi ve politik beceri arasındaki ilişkinin okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 116-134.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm, yeni değer ve oluşumlar* (6. baskı). Pegem Publishing.
- Pacchiano, D., Klein, R., & Hawley, M. S. (2016). Reimagining Instructional Leadership and Organizational Conditions for Improvement: Applied Research Transforming Early Education. *Ounce of Prevention Fund*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570105.pdf>
- Pannell, S., & Sergi-McBrayer, J. (2020). An Examination of the Impact of Educational Leadership Field Experience Structure on Instructional Leadership Preparedness. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 15(1), 92-106.
- Rahayu, S., Usman, H., & Wibawa, S. (2022). The pattern of principal instructional leadership at Indonesian senior high schools. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 4356-4368
- Ross, D. J., & Cozzens, J. A. (2016). The Principalship: Essential Core Competencies for Instructional Leadership and Its Impact on School Climate. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 162-176.
- Ruffin, C. A. (2007). *A phenomenological study of instructional leadership and preparation: Perspective of urban principals* [Doctoral thesis]. Drexel University.
- Sarıkaya, N. (2016). Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki [Doktora tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Shaked, H. (2021). Relationship-based instructional leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1944673>
- Sharif, U. M., Nanyangwe-Moyo, T., Moyo, N., Zheng, X., & Guo, C. (2020). The role of the principal is developing an instructional leadership team in school. *Educational research and reviews*, 15(11), 662-667.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.
- Stamopoulos, E. (1995). *The professional background and perceptions of principals on their leadership role in preprimary* [Master's thesis]. Edith Cowan University.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği* (2. baskı). Pegem A Publishing.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* (5. baskı). Pegem Akademi.



- Şişman, M. (2023). *Öğretim liderliği* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Tathloğlu, K., & Oktay, E. O. (2012). Özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin öğretim liderliği rolleri. *Diller İçin Uluslararası Dergisi*, (7)12, 1045-1061. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3271>.
- Taymaz, H. (1996). Okul yönetimi ve yönetici yetiştirme. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(2), 123-125.
- Ünal, M., & Silileli-Ünal, Z. (2015). Proje yönetiminde paydaş ilişkilerinin rolü ve önemi. *Selçuk İletişim*, 8(4), 90-103.
- Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 240-258.
- Wallin, D., Newton, P., Jutras, M., & Adilman, J. (2019). "I'm not where I want to be": teaching principals' instructional leadership practices. *The Rural Educator*, 40(2), 23-32.
- Winn, K. M. (2016). *Instructional leadership in elementary science: How are school leaders positioned to lead in a next generation science standards era?* [Doctoral thesis]. The University of Iowa.
- Yasser, F., & Amal, R. (2015). Teachers' perceptions of principals' instructional leadership in Omani schools. *American Journal of Educational Research*, 3(12), 1504-1510.
- Yörük, S., & Akalın-Akdağ (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 66-92.
- Yurdugül, H. (2005, Eylül 28-30). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. [Sözlü Bildiri] XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Zeinabadi, H., Kouhsari, M., & Gurr, D. (2020). Exploring instructional leadership in Iranian primary schools: Perspective of successful principals. *International Journal of Leadership in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1853244>



## EKLER

### Ek-1. Anket formu

ANKET SORULARI		UYGUN OLANLAR (X)
"Okul Müdürü" kavramı sizin için ne ifade ediyor?		
1	Yönetimi	( )
2	Liderliği	( )
3		( )
4		( )
DİĞER		
Okulun "Vizyon" ve "Misyon"unu oluşturma ve uygulamaya yönelik, okulda bulunanlarla, hangi sıklıkta toplantı yaparsınız?		UYGUN OLANLAR (X)
1	Talep olduğunda	( )
2		( )
3		( )
4		( )
DİĞER		
Okul/okul öncesi programını desteklemek için hangi çalışmaları yaparsınız?		UYGUN OLANLAR (X)
1		( )
2		( )
3		( )
4	Öğretmenlerin programı uygulamasını takip eder, denetlerim.	( )
DİĞER		
Okulunuzda öğrencilerin gelişimine ilişkin izleme ve değerlendirilmeye yönelik neler yapılmaktadır?		UYGUN OLANLAR (X)
1	Konuya ilişkin kurul ve komisyonlara başkanlık yaparım.	( )
2		( )
3		( )
4		( )
DİĞER		
Okul kadrosunun geliştirmesine nasıl destek olursunuz?		UYGUN OLANLAR (X)
1		( )
2		( )
3		( )
4	Okul proje ekibinde yer alır, öğretmenlerle birlikte proje yaparım.	( )
DİĞER		
Okul kültürünün ve ikliminin oluşmasına ilişkin çalışmalarınız nelerdir?		UYGUN OLANLAR (X)
1		( )
2		( )
3		( )

4	Okul müfredatını geliştirerek değişimi desteklemek	( )
<b>DİĞER</b>		
Okul çevresinin yönetimi sürecinde okulun amaçlarını doğrultusunda sürecine dâhil ettiğiniz paydaşlarınız kimlerdir?		<b>UYGUN OLANLAR (X)</b>
1		( )
2	Okulun müfredatı doğrultusunda öğretmenleri	( )
3		( )
4		( )
<b>DİĞER</b>		
Okul müdürünün “Öğretimsel Liderlik Rollerini” olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?		<b>UYGUN OLANLAR (X)</b>
1	Mevzuat	( )
2		( )
3		( )
4		( )
<b>DİĞER</b>		
“Okul Müdürü” görevine geldikten sonra öğretimsel liderliğe yönelik hangi eğitimleri aldınız?		<b>UYGUN OLANLAR (X)</b>
1	Hizmet içi eğitim almak	( )
2		( )
3		( )
4		( )
<b>DİĞER</b>		
<b>KATILIMCI NOTLARI</b>		

## EXTENDED ABSTRACT

### 1.INTRODUCTION

Instructional leadership, based on research that forms the foundation of effective schools (Tatlıoğlu, 2012), aims to define the authority and responsibilities of school principals (Gümüşeli, 2001; Gümüşeli, 1996a; Kalo-Efe, Demirdağ & Ertem, 2020). It expresses that instructional leadership is a leadership developed in a manner suitable for educational environments in every aspect (Aksoy & Işık, 2008; Ayık & Şayir, 2014; Can & Serençelik, 2017; Çelik, 1999; Gökyer, 2010; Gümüşeli, 1996a; İnandı & Özkan, 2006; Tatlıoğlu, 2012). However, studies indicating the existence of factors limiting the instructional leadership roles of school principals (Aslan & Karip, 2014; Aslanargun & Bozkurt, 2012; Demirtaş & Özer, 2014; Gümüşeli, 1996b; Keleş, Derin & Karanfil, 2020; Korkmaz, 2005; Taymaz, 1986) suggest that school leaders need to learn what they do (Spillane, Halverson & Diamond, 2001) and how they do it (Le Fevre & Robinson, 2015; Wallin, Newton, Jutras & Adilman, 2019). The existence of multiple and complex roles in school leadership (Loewenberg, 2016) is seen as a problem. Giving school principals too many responsibilities turn authority into a problem.

The instructional leadership behaviors of school principals encompass a wide range of responsibilities, including creating vision and mission statements, fostering a positive school climate and innovative school culture, managing the school program, overseeing educational obligations, student achievement, teacher development, curriculum management, monitoring lesson plans, allocating resources, and regularly evaluating the performance of instructional staff. These tasks are quite intensive (Akdağ, 2009; Akgün, 2001; Aksoy & Işık, 2008; Alsaleh, 2019; Campbell, Chaseling, Boyd & Shipway, 2019; Ergen, 2013; Ghavifekr, Ibrahim, Chellapan, Sukumaran & Subramaniam, 2017; Gunawan, 2017; Hou, Cui & Zhang, 2019; Kaya, 2008; Köksal, 1998; Loyce & Victor, 2017; Ross & Cozzens, 2016; Özdemir, 2000; Şişman, 2004; Şişman, 2014; Şişman, 2023; Zeinabadi, Kouhsari & Gurr, 2020). As a result, there is a recognized necessity for the leadership roles of school principals to adapt to the needs of society (Çetin, 2008; Kış, 2013; Koşar & Buran, 2019; Mercer, 2016; Özdemir, 2000; Özden 1998; Pannell, et. al., 2020), and it is emphasized that alternative approaches to school leadership should be discussed (Kufel & Parks, 2010).

In this context, this research aims to identify the factors influencing the instructional leadership roles of school principals working in early childhood education institutions while fulfilling their responsibilities related to the management of the school's vision and mission, school program and learning management, assessment of student development, development of school staff, management of school climate and culture, and management of the school environment.

### 2.METHOD

This study is qualitative research conducted through a survey with the directors of public and independent kindergartens in the central districts of Mersin province during the 2020-2021 academic year. The study group consists of all school principals (n=28) working in public and independent kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in the central districts of Mersin, specifically in the districts of Yenişehir, Akdeniz, Mezitli, and Toroslar.

To collect data, a "Demographic Information Form," a survey form developed based on expert opinions, and a "Participant Notes Form" were used to reach independent variables influencing the instructional leadership roles of school principals. The survey form was prepared based on the results of various studies related to instructional leadership (Akdağ, 2009; Akgün, 2001; Aksoy & Işık, 2008; Alsaleh, 2019; Campbell et al., 2019; Ergen, 2013; Ghavifekr et al., 2017; Gunawan, 2017; Hou et al., 2019; Kaya, 2008; Köksal, 1998; Loyce & Victor, 2017; Ross & Cozzens, 2016; Şişman, 2004; Şişman, 2014; Şişman, 2023; Özdemir, 2000; Zeinabadi et al., 2020). After obtaining expert opinions, a pilot study (n=8) was conducted, and the survey was finalized.

Content analysis was used on the collected data, utilizing numerical data. Frequency and percentage distributions were generated for content analyses, and consistency between tables and questions was expressed using appropriate statistics.

### 3.FINDINGS, DISCUSSION, AND RESULTS

The study examining the instructional leadership roles of school principals in early childhood education institutions reveals that 85.6% of the participants perceive the concept of "School Principal" as synonymous with "leadership." Considering that 50% of school principals are graduates of a master's program related to educational management, this observation appears not to be coincidental. However, despite this, the study reflects in participant notes that school principals tend to engage more in activities related to the concept of "administrator." Studies emphasizing the need for professional development among school principals (Abbott & McKnight, 2010; Hallinger, 2005; Hallinger & Lee, 2014; Jerdborg, 2023; Niqab, Sharma, Wei & Maulod, 2014) support the findings of this research.

In the research on the instructional leadership behaviors of school principals related to creating the school's vision and mission, supporting the school's educational program, monitoring and evaluating students, developing the school staff, creating school culture and climate, and improving the school environment, similar results are observed between survey questions and participant notes.

Participant notes regarding the development of the early childhood education program align with the responses given by school principals in the survey. The fact that 71.5% of school principals (n=21) support the participation of teachers in the existing in-service programs of the Ministry of National Education, provincial, and district directorates of national education (mandatory programs) suggests that the updating and adaptation of the program according to the school's needs are not prioritized.

All school principals participating in the study on monitoring and evaluating students express that they carry out routine procedures related to the subject as required by legislation. This is also reflected in participant notes. However, when existing studies are examined, the most fundamental characteristic of the role of school principal, which is perceived as leadership (Sharif, Nanyangwe-Moyo, Moyo, Zheng & Guo, 2020), is stated to be guidance (Stamopoulos, 1995). This situation makes instructional leadership inevitable. However, in the conducted research, it is observed that school principals focus more on legal content in their work related to the subject.

In response to survey questions regarding the development of the school staff, 96.4% of participants (n=27) are noted to guide teachers towards professional training, projects, and school-based professional development in line with the needs of the school and students. When studies on school principals who adopt and exhibit instructional leadership behaviors are examined, it is seen that the results of this study are supported (Akyol, Akar-Vural & Gündoğdu, 2017; Ünal & Çelik, 2013).

When examining the responses to survey questions related to the formation of school culture and climate, it is noted that environments fostering trust and sharing are created in the school, activities are carried out in line with the school's strategic plan, and local, national, and international projects are developed. Similar results are obtained in this study when different research works are reviewed. It is emphasized that achieving the school's strategic goals (Ünal & Silleli-Ünal, 2015), establishing and strengthening good collaboration among all stakeholders (Balyer, 2012; Firmaningsih-Kolu, 2016; Marks & Printy, 2003; Shaked, 2021), and contributing to the creation of a more effective and positive atmosphere for everyone in the school by increasing situations of collaboration and sharing (Kalo-Efe et al., 2020) are crucial for the formation of school culture and climate.

Regarding the management of the school environment, when examining the responses to survey questions, it is observed that school principals try to involve the Ministry of National Education, provincial and district directorates, teachers, civil society organizations, and the school environment in the process, but this positive situation is not reflected in participant notes.

The responses to survey questions about factors negatively affecting the instructional leadership roles of school principals are consistent with participant notes in terms of results. Participants emphasize that factors hindering instructional leadership roles include legislation, teachers, parents, and the environment, as well as the personal characteristics of the school principal. School principals express that their duties in the school are administrative tasks stemming from legislation and that this negatively affects instructional leadership behaviors. Other studies support this situation (Aslanargun & Bozkurt, 2012).

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu alıőmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

### Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 17/07/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 48

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısını yüzde biçiminde aşağıda belirtilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, literatür taraması, verilerin raporlanması (%50).

Yazar 2: Danışmanlık, verilerin toplanması, veri analizi (%50).

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile çıkar atıőması bulunmamaktadır.







## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 2325-2353. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1353807>



### Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yapım Eklerinin Öğretimine Yönelik Çerçeve Program A Framework Program for Teaching Derivational Morphemes in Teaching Turkish as A Foreign Language

Elif ÇEVİK<sup>1</sup> , Halit KARATAY<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 01.09.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 13.12.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Eklemeli diller arasında yer alan Türkçenin söz varlığının önemli bir bölümünü türemiş sözcükler oluşturmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çekim ekleri üzerinde çok fazla durulurken yapım ekleri üzerinde çok fazla durulmadığı görülmektedir. Yapım ekleri ve türemiş sözcükler bakımından oldukça zengin olan Türkçenin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretiminde yapım eklerinin öğretimine yer verilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecine dahil edilmesi gereken yapım eklerine ve bu eklerin öğretimine hangi seviyede yer verilmesi gerektiğine yönelik bir çerçeve program sunulmuştur. Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı ile yürütülmüş betimsel bir çalışmadır. Çalışma verileri belge incelemesi yoluyla elde edilmiş, verileri toplamak için Türkçenin öğretiminde kullanılan "Türkçenin sıklık sözlüğü", "Yabancılar İçin Türkçe" ve "Yedi İklim Türkçe" öğretim setlerinin A1, A2, B1 ve B2 seviyelerine ait ders kitapları incelenmiştir. Bu kaynaklardaki türemiş sözcükler belirlenerek Türkçe yapım eklerinin kullanım sıklığına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçlar çalışmaya dahil edilen üç kaynağa ve yapım eklerinin türlerine göre (isimden isim, isimden fiil, fiilden isim ve fiilden fiil yapan ekler) ayrı ayrı tablolar hâlinde gösterilmiştir. Son olarak tüm kaynaklardan elde edilen toplam verilere göre tür ayrımı yapılmaksızın yapım eklerinin kullanım sıklığını gösteren bir tablo oluşturulmuştur. Bu tablodaki sıralama göz önüne alınarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında 5-10 yıldır çalışmakta olan 6 uzmanın görüşleri alınmış; uzman görüşleri, Türkçenin öğretimi için hazırlanan bazı kaynaklarda yer verilen yapım ekleri, Türkçe öğretim setlerindeki öğrenme temaları ve dilbilgisel işlevler dikkate alınarak hangi yapım ekinin hangi seviyede öğretilebileceğine yönelik bir çerçeve program önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yapım ekleri, eklerin öğretimi, çerçeve program

&

**Abstract:** Derived words constitute a significant part of the vocabulary in Turkish, an agglutinative language. Although inflectional morphemes are a highly debated issue in teaching Turkish as a foreign language, derivational morphemes do not get enough attention. As Turkish is a quite rich language regarding derivational morphemes and derived words, teaching derivational morphemes needs to get more emphasis in teaching Turkish as the mother tongue and as a foreign language. This study presents a framework program for derivational morphemes that need to be included while teaching Turkish as a foreign language and the level required for their instruction. This descriptive study employed qualitative research methods. Data were collected through document analysis of three books to teach Turkish, including the dictionary titled "A Frequency Dictionary of Turkish", the textbooks titled "Yabancılar İçin Türkçe", and A1, A2, B1, and B2 level Turkish textbooks from "Yedi İklim Publishing House". The derived words in those books were identified, and the frequency of their derivational morphemes was measured. The results were organized on separate charts based on the books and type of the derivational morphemes (from noun to noun, from noun to verb, from verb to noun, and from verb to verb). Finally, a chart that shows the frequency of derivational morphemes based on the total data from all resources without separating them based on the type was created. Six experts, who have been teaching Turkish as a foreign language for five to ten years, were asked to share their opinions on the order on this chart. A framework program regarding the types of derivational morphemes and the level for those to be taught was proposed based on expert opinions, derivational morphemes in some Turkish teaching resources, instructional themes in Turkish teaching books, and grammatical functions.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, derivational morphemes, teaching morphemes, framework program

**8Atf/Cite as:** Çevik, E. ve Karatay, H. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapım eklerinin öğretimine yönelik çerçeve program. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2325-2353. doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1353807

**İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Bu çalışma, 2023 yılında yayımlanan 1.yazarın "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapım ekleri" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.  
<sup>1</sup> Yüksek lisans öğrencisi Elif Çevik, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, elifcevik477@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-0578-0650>  
<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Prof. Dr. Halit Karatay, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, halitkaratay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1820-0361>

## 1. GİRİŞ

Ana dili ve yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin gerekli olup olmadığı geçmişten günümüze üzerinde tartışılan konulardan biri olmuştur. Geçmişte tartışılan “Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğretilmeli mi?” sorusu, günümüzde yerini “Hangi dilbilgisi konuları, hangi seviyede, nasıl öğretilmeli?” gibi sorulara bırakmıştır. Bu konu üzerine farklı görüşler ortaya atılmakta, çeşitli çalışmalar yapılmakta ancak araştırmacılar, programcılar, materyal hazırlayanlar, öğreticiler neyin, ne zaman, nasıl öğretileceği konusunda ortak bir karara varamamaktadır. Dilbilgisi öğretimi için alınamayan ortak kararlar nedeniyle yabancı dil öğretiminde bazı karışıklıklar ve sorunlar meydana gelmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için öğreticilere yol göstermesi amacıyla hazırlanan programlara, kitaplara, öğretim kılavuzlarına; öğrenciler için hazırlanan ders kitapları, çalışma kitapları ve dilbilgisi kitaplarına bakıldığında kaynaklar arasında bazı farklılıklarla karşılaşmaktadır. Örneğin öğretim programlarından birinde çekim eklerinden olan haber kiplerinin bir kısmına A1 seviyesinde yer verilirken diğer programda aynı haber kiplerine A2 seviyesinde yer verilmektedir. Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) okutulan farklı yayınevlerine ait kitaplarda da bu farkı görmek mümkündür. Bazı Türkçe öğretim setlerinde fiilimsilerin öğretimine A2’de başlanırken bazılarında B1’de başlanmaktadır. Bu durumu kabul etmek mümkün olabilir. Çünkü konu er ya da geç bir seviyede öğrenciye öğretilacaktır. Ancak bazı konulara programlarda, öğretim kılavuzlarında, ders kitapları, çalışma kitapları ve dilbilgisi kitaplarında çok az yer verilmekte hatta hiç yer verilmediği de görülmektedir. Bu durum diğer duruma göre daha büyük sorun oluşturmaktadır. Çünkü öğrenci, dil eğitimi boyunca kendisine öğretilmeyen bir konu hakkında bilgi sahibi olamayacak, Türkçenin öğretimi bir yönüyle eksik kalacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üzerinde çok durulmayan ve Türkçe öğrenenlerin eksik kaldığı konulardan biri “yapım ekleri”dir. Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarında, çalışma kitaplarında ve dilbilgisi kitaplarında isim ve fiil çekim eklerinin tamamına yer verilmekte, çekim eklerinin tümü öğrencilere öğretilmektedir. Ancak yapım ekleri için aynı durum söz konusu değildir. Türkçenin öğretimi için hazırlanan materyallerde çekim eklerine yönelik konu anlatımları, metinler, etkinlikler yer alırken yapım eklerine yönelik konu anlatımları, etkinliklere ya hiç yer verilmemekte ya da yer verilse bile bunlar yeterli görünmemektedir. Türkçenin öğretimi sürecinde öğrenciler için hazırlanan kaynaklarda öğrenciler yapım eklerinden çok azıyla tanıştırılmakta, yapım ekleri Türkçenin öğretimi sürecine sınırlı sayıda ekle dahil edilmektedir. Bu durum da öğrencilerin yapım eklerini içselleştirememesine yani Türkçenin dil yapısının öğrenciler tarafından anlaşılmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin bu konudaki zayıflıkları anlatma becerilerine ek yanıtları yapımlarıyla yansımaktadır. Altıntop (2016) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kompozisyonlarında yaptıkları ek yanıtları ve nedenleriyle ilgili çalışmasında hem çekim eklerinin hem de yapım eklerinin kullanımındaki sorunları ve bu sorunların altındaki nedenleri tespit etmiştir. Öğrencilerin yapım eklerinin kullanımında “ekin eksik kullanımı, ekin görev dışı kullanımı, gereksiz ek kullanımı” yaptıkları görülmüştür. Esawi (2015) çalışmasında C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları tespit etmiştir. Öğrencilerin yapım eklerini kullanırken Altıntop’un (2016) çalışmasında olduğu gibi yapım eklerini “eksik, gereksiz ve hatalı” kullandıkları görülmüştür. Bu çalışma öğrencilerin C1 gibi ileri bir seviyede olmasına rağmen Türkçenin morfolojik yapısını tam kavrayamadıklarını göstermektedir. Yağmur-Şahin’in (2013) B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanıtlarını incelediği çalışmada ise öğrencilerin yapım eklerinde isimden isim, fiilden isim ve fiilden fiil yapma eklerinde sorun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu üç farklı çalışma sonucuna göre öğrencilerin bu hataları yapma sebepleri arasında “yabancı öğrencilerin dillerinin Türkçede olduğu gibi ekler bakımından zengin olmaması ya da onların dillerinde eklerin hiç olmaması dolayısıyla öğrencilerin bu yapıları öğrenmekte güçlük çekmesi, Türkçe dil yapılarının yeterince betimlenmemesi, anlatılan konunun öğrenciler tarafından iyi öğrenilmemesi” gösterilmiştir. Karataş-Demirtaş ve Karataş-Acer’in (2016) çalışmalarında da Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklı olarak öğrencilerin ana dillerinden ya da öğrendikleri başka bir dilden farklı olarak eklemeli dil yapısına sahip

Türkçeyi öğrenirken bildikleri dillerden transfer yapamadıkları için zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Türkçenin eklemeli bir dil olması sebebiyle öğrencilerin çekim ve yapım eklerini kullanmada, bu ekleri tümce içerisinde sıralamada büyük sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Bu sorunların aşılması için de öğretim programlarının geliştirilmesine kaynaklık edecek, Türkçenin dilbilgisini işlevsel açıdan ve her yönüyle betimleyen çalışmaların sayısının artırılması gerektiği yönünde bir öneri getirilmiştir. Memiş (2018) ise çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çekim eklerine gösterilen özenin yapım eklerine gösterilmediği sorununa değinmiş, Türkçenin dil yapısının anlaşılması ve öğrencilerin Türkçeye ait dil becerilerini geliştirmesi için yapım eklerinin öğretimine yer verilmesi gerektiğini savunmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapım eklerinin öğretimini gerekli gören Memiş, uzman görüşleri sonucu belirlediği 25 yapım ekini dil öğretim sürecine dahil ederek yapım ekleri öğretiminin kelime hazinesi, kelime türetme becerisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya çıkarmıştır. Memiş, çalışmasının sonunda yapım ekleri konusunun öğretim programlarına eklenmesine ve ders kitaplarında yer verilmesi gerektiğine yönelik bir öneri sunmuştur. Memiş'in çalışmasından da ulaşılabileceği üzere Türkçede yapım eklerinin kullanım sıklıklarının belirlendiği ya da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecine dahil edilecek yapım eklerinin listelendiği bir çalışma olmaması Memiş'in Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecine dahil edilecek yapım eklerini belirlemesini zorlaştırmıştır. Bu da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde yapım eklerinin öğretimine dair yaşanan sorunlardan biridir.

Dillerin yapı taşının sözcükler olduğu düşünülürken ve eklemeli dillerde sözcük türetme görevini yapım eklerinin üstlendiği göz önüne alındığında yapım eklerinin biçim-anlam-kullanım yönüyle dil öğretim sürecine dahil edilmesi önem arz etmektedir. Zengin söz varlığına sahip olan ve bu söz varlığında önemli ölçüde türemiş sözcük barındıran Türkçenin öğretiminde türemiş sözcüklerin fark ettirilmesi dolayısıyla da bunun yapım eklerinin öğretilmesi gerekmektedir.

Eklemeli bir dil olan ve yapım ekleri bakımından da oldukça zengin olan Türkçenin öğretiminde öğrencilerin dilimizin yapısını anlayabilmeleri için öğrenciler daha fazla ekle karşı karşıya getirilmelidir. Öğrencilerin dinledikleri konuşmalarda ve okudukları metinlerde sık sık karşılımları çıkan bu eklerin farkında olmaları; yazdıkları yazılarda ve konuştukları konularda bu ekleri sözcüklerle beraber bilinçli bir şekilde kullanmaları için yapım eklerinin öğretimine daha fazla yer vermek gerekmektedir.

Türkçenin dil yapısına yönelik önemli olan konuları Türkçe öğretim sürecine dahil etmek ve Türkçe öğretim materyalleri içine eklemek Türkçenin öğrenilmesini kolaylaştırması ve daha anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hangi dilbilgisi konusunun, hangi seviyede, nasıl öğretilbileceği konusunda birlik sağlanması da Türkçenin öğretimi için gerekli görülen dilbilgisi konularının öğretim sürecine dahil edilmesi kadar önem taşımaktadır. Bu konularda birlik sağlandıktan sonra öğreticiler için daha planlı ve kapsamlı bir dil öğretimi, öğrenciler için daha etkili ve verimli bir dil öğrenimi gerçekleşecektir.

### **1.1. Araştırmanın amacı**

Bu çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretilecek yapım eklerini belirlemek ve bu yapım eklerinin hangi dil seviyesinde öğretileceğine yönelik bir çerçeve program sunmaktır. Bu çerçeve program ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlere Türkçenin öğretimi sürecinde dil seviyelerine göre yapım eklerinin öncelik sıralık sırasını göstermek amaçlanmıştır. Bunların yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde yapım eklerinin öğretimine dair alanyazındaki var olan boşluğu doldurmak çalışmanın bir diğer amacıdır.

### **1.2. Araştırmanın önemi**

Türkçenin eklemeli bir dil olduğu düşünülürken dil öğretim sürecinde yapım ekleri ve çekim eklerinin öğretimi kaçınılmazdır. Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yapım eklerine ve çekim eklerine dikkat çekilmekte, her iki konunun da öğretimine derslerde yer verilmektedir. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak

öğretiminde durum böyle değildir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapım ekleri üzerinde çok fazla durulmamaktadır. Çekim eklerinin öğretimine A1 seviyesiyle başlanırken ve tüm çekim ekleri dil öğretim sürecine dahil edilirken yapım ekleri için bu söz konusu değildir. Sayıca oldukça fazla olan yapım ekleri içerisinde yalnızca çok kullanıldığı kabul edilen az sayıda yapım eki dil öğretim sürecine dahil edilmektedir. Öğretimi yapılan sınırlı sayıdaki yapım ekinin de hangi seviyede öğretileceği net değildir. Hâlbuki öğrencilerin derste ve ders dışında, dinledikleri konuşmalarda ve okudukları metinlerde türemiş sözcüklerle karşılaşmaları, yazdıkları yazılarda ve üzerine konuştukları konularda ise türemiş sözcükleri kullanmaları kaçınılmazdır. Bu durumda, öğrencilere yapılacak yapım eki öğretimi Türkçenin öğretiminde oldukça önemlidir. Öğrencilerin kök ile gövde durumundaki sözcükler arasında ilişki kurup anlamını bilmedikleri sözcükleri bu ilişki üzerinden çıkarabilmeleri, sözcük hazinelerini ve dinlediğini, okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmeleri, anlatma becerilerinde ise türemiş sözcükleri farkında olarak kullanabilmeleri için öğrencilere yapım eklerini öğretmek morfolojik farkındalık kazandırmak gerekmektedir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki ana problem sorusuna ve alt problem sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi

- Yapım eklerinin öğretiminde dil seviyelerine göre öncelik sırası nasıl olmalıdır?

Araştırmanın alt problem cümleleri

- Türkçede en fazla kullanılan yapım ekleri hangileridir?
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında hangi yapım eklerine yer verilmiştir?
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında yapım eklerine hangi seviyede, ne kadar yer verilmiştir?
- Türkçenin Sıklık Sözlüğü'nde hangi yapım eklerine, ne kadar yer verilmiştir?
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hangi yapım eklerine yer verilmelidir?
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapım ekleri hangi seviyede verilmelidir?
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapım eklerinin öğretiminde öncelik sonralık sırası nasıl olmalıdır?

Bu çalışma, yukarıdaki sorulara verilebilecek yanıtlarla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin, bu alan üzerine kitap yazarların, program hazırlayanların ve araştırma yapanların yararlanması için bir kaynak olacak ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bundan sonra yapılacak çalışmalar için destek sağlayacaktır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı içinde yürütülmüştür. Özden ve Saban'a (2019) göre nitel araştırma, bireylerin oluşturdukları anlamları inceleme ve alana özgü açıklama ya da teori geliştirme sürecidir (s. 5). Aynı zamanda nitel araştırma, araştırılan konunun bilinen yönleri sınırlı olduğunda ve konunun tüm yönleri yeterince keşfedilmediğinde kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (s.7). Bu çalışmada da yapım ekleriyle ilgili daha önce yapılmamış bir çerçeve program önerildiğinden çalışma bu yaklaşım çerçevesinde ilerlemiş betimsel bir çalışma özelliği taşımaktadır.

## 2.2. İncelenen eserler ve çalışma grubu

Çalışmada incelenen eserler Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan programlar; ders, çalışma ve etkinlik kitapları, dilbilgisi kitapları; makaleler ve Türkçenin dilbilgisi ve biçim bilgisi üzerine yazılmış kitaplar ve makalelerdir. Çalışmada Türkçede sözcük türetmede kullanılan yapım eklerinin tespit etmek üzere çeşitli biçim bilgisi kitaplarından yararlanılmış; Türkçedeki yapım eklerinin kullanım sıklığını tespit etmek için de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan iki farklı yayınevine ait Türkçe öğretim seti ile “A Frequency Dictionary of Turkish” adlı “Türkçenin Sıklık Sözlüğü” incelenmiştir. Çalışmaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan Türkçe öğretim setleri içinden Gazi Üniversitesinin “Yabancılar İçin Türkçe” seti ile Yunus Emre Enstitüsünün “Yedi İklim Türkçe” seti dahil edilmiştir. Çalışmada kullanılan bu üç kaynak “amaçlı örnekleme” yoluyla seçilmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2016) göre amaçlı örnekleme, bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlayan bir örnekleme türüdür. Bu örnekleme belirli ölçütleri karşılayan ve belirli özelliklere sahip olan durumlar üzerine çalışılmak istendiğinde kullanılmaktadır (s. 90). Bu çalışmaya içerik bakımından zengin olduğu düşünülen, istenilen ölçütleri karşılayan ve Türkçenin öğretiminde oldukça fazla kullanılan bu iki set dahil edilmiştir. Türkçenin Sıklık Sözlüğü’nde yer alan ve Türkçede en sık kullanıldığı tespit edilen 5000 sözcük arasında türetilmiş olan sözcüklerin bizlere Türkçede en sık kullanılan yapım ekleri hakkında da fikir vereceği düşünülmektedir. Bu sebeple “Türkçenin Sıklık Sözlüğü” de Türkçede en sık kullanılan yapım eklerini belirlemeye önemli ölçüde yardımcı olacağından bu çalışmadaki yerini almıştır.

Bu çalışmada yapım eklerinin kullanım sıklığını tespit etmek için kullanılan kaynaklar şu şekildedir:

- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., ve Demirhan, U.U. (2017). A frequency dictionary of Turkish. Routledge.
- Gazi Üniversitesi, Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (2019). A1, A2, B1, B2 Kalkan Matbaası.
- Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe (2015). Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1, A2, B1, B2. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapım eklerinden hangilerinin hangi seviyelerde öğretildiğini görmek amacıyla incelenen kaynaklar ise şu şekildedir:

- Aktaş, T., Çetin B., Demirhan, Y., Oflaz Köleci, E., Şen, E., Uzdu Yıldız, F. (2020). Yabancılar için Türkçe dilbilgisi: A1-A2 kurallar ve alıştırmalar. Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Ankara Üniversitesi TÖMER, (2014). Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1, 2, 3. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Arslan, M. (2011). Yabancılar Türkçe öğretim kılavuzu temel seviye. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gazi Üniversitesi, Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi A1-A2-B1 (2015). (3. baskı). Kalkan Matbaası.
- Gazi Üniversitesi, Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi B2-C1 (2015). (2. baskı). Kalkan Matbaacılık.
- Gazi Üniversitesi, Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti A1, A2, B1, B2. (2019). Kalkan Matbaası.
- Gökmen, E. (Ed.). (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gültekin, İ. (Ed.). (2020). Türkiye Maarif Vakfı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı. Bayem Ajans.
- İstanbul Üniversitesi Türkçe Öğretim Seti (2012). Dilmer A1, A2, B1, B2, C1. Kültür Sanat Basımevi.



- Karatay, H. ve Kaya, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilbilgisi için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching* 7(2), 1-59.
- Pilancı, H. ve Saltık, O. (2018). Yabancılarla Türkçe öğretiminde dilbilgisi içeriğini etkileyen faktörler: A1, A2 düzeyleri. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi* 4(9), 122-149.
- Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe (2015). Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1, A2, B1, B2. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

Bu kaynaklardan elde edilen verilere ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uygulamalı olarak 5-10 yıl çalışmış 6 uzmanın görüşlerine göre Türkçenin öğretimi sürecine dahil edilebilecek yapım eklerine ve bu yapım eklerinin hangi seviyede öğretilebileceğine dair çerçeve program önerilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan uzmanlar oluşturmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hangi yapım eklerinin, hangi seviyede öğretileceğinin belirlenmesinde TÖMER'de uygulamalı olarak 5-10 yıl arası görev yapmış 6 uzmandan hazırlanan "uzman görüşü formu" ile görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri göz önünde bulundurularak yapım eklerinin öğretimi için bir çerçeve program önerilmiştir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada toplanan veriler belgelerin incelenmesi yoluyla elde edilmiştir ve ardından uzman görüşüne sunulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre "belge incelemesi" araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Nitel araştırmalarda belge incelemesi diğer veri toplama yollarıyla birlikte kullanılabilir gibi tek başına da kullanılabilir. (s. 187). Bu çalışmada da verilere belge incelemesi yoluyla ulaşılmıştır. Çalışmada yararlanılan Türkçenin dilbilgisi ve biçim bilgisi ile ilgili kaynakların, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan Gazi Üniversitesi "Yabancılar İçin Türkçe", Yunus Emre Enstitüsü "Yedi İklim Türkçe" öğretim setlerinin ve "A Frequency Dictionary of Turkish" adlı "Türkçenin Sıklık Sözlüğü" nün PDF'lerine ulaşılmıştır.

Bu çalışmada yapım ekleri listesi oluşturmak için öncelikle Zeynep Korkmaz'ın "Türkiye Türkçesi Grameri - Şekil Bilgisi", Muharrem Ergin'in "Türk Dil Bilgisi", Hanefi Vural ve Tuncay Böler'in "Ses ve Şekil Bilgisi" kitapları; Gökçe Okta'nın ve Muhammet Raşit Memiş'in doktora tezleri ve Mutlu Bozel'in yüksek lisans tezinde yer verdikleri yapım ekleri incelenmiştir. İncelemeler sonucunda bu çalışmada yer alacak yapım ekleri "isimden isim, isimden fiil, fiilden isim ve fiilden fiil yapan ekler" olmak üzere dört başlık altında listelenmiştir. Listede isimden isim yapan 64, isimden fiil yapan 20, fiilden isim yapan 59, fiilden fiil yapan 17 eke yer verilmiştir. Toplamda 160 yapım eki, kullanım sıklığının tespit edilmesi amacıyla tablolardaki yerini almıştır.

Yapım ekleri listesine işlek olmayan, günümüzde sözcük türetmek için kullanılmayan, geçmişte sadece birkaç sözcük türetmeye yarayan ve günümüzde yapım eki kabul edilip edilmeyeceği hala tartışmalı olan bazı ekler dahil edilmemiştir. Örneğin edat kabul edilen +ki eki, çekim ekleri arasında yer alan ancak bazı işlevleriyle yapım eki olarak da kabul edilen +IAr çokluk eki, Türkçede sadece "emzir-" sözcüğünde görülen -z fiilden fiil yapma eki gibi ekler yapım ekleri listesinde yer verilmemiş ve bu sebeple kitaplarda yapım eki almış sözcükler taranırken bu ekleri alan sözcükler listeye dahil edilmemiştir. Fiilimsi eklerinden zarf fiil ekleri listeye dahil edilmezken isim fiil ve sıfat fiil ekleri kalıcı isim oluşturmaları sebebiyle listeye dahil edilmiştir.

Liste oluşturulduktan sonra ilk olarak Yeşim Aksan, Mustafa Aksan, Ümit Mersinli ve Umut Ufuk Demirhan'ın hazırladığı "A Frequency Dictionary of Turkish" adlı sözlükten veriler toplanmaya başlanmıştır. Bahsi geçen "Türkçenin Sıklık Sözlüğü"nde "Türkçe Ulusal Derlemi"nin yazılı ve sözlü metinleri incelenerek tespit edilen Türkçede en sık kullanılan 5000 sözcük yer almaktadır. Bu 5000 sözcük arasından yapım ekleriyle türetilen sözcükler aldıkları ekler göre, daha önceden oluşturulan yapım ekleri



listesinde ilgili ekin karşısına yazılmıştır. Böylelikle sözlükte yer alan türetilmiş sözcükleri, bu sözcüklerin aldıkları yapım eklerini ve yapım eklerinin kullanım sayılarını tespit etmek mümkün olmuştur.

“A Frequency Dictionary of Turkish” adlı “Türkçenin Sıklık Sözlüğü”nden sonra “Yabancılar İçin Türkçe” ve “Yedi İklim Türkçe” öğretim setlerindeki A1, A2, B1 ve B2 seviyelerindeki okuma metinleri incelenmiştir. Kitabın tamamında yer alan sözcükleri incelemek uzun süreceğinden ve kaynaklar arasında sistematik bir şekilde ilerlemek amaçlandığından çalışma verileri sadece okuma metinlerinde yer alan sözcüklerle sınırlandırılmıştır. Ayrıca çalışmaya C1 seviyesi kitapları dahil edilmemiştir. Çünkü C1 seviyesi ileri düzey kabul edildiği için çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretimi yapılması hedeflenen yapım eklerinin C1 seviyesine kadar çoktan öğretilmiş olması beklenmektedir. Bu sebeple C1 kitabından elde edilecek veriler araştırmanın sonucunda önerilen çerçeve programı değiştirmeyeceği için araştırmaya dahil edilmemiştir.

Çalışma için yararlanılan iki farklı yayınevine ait Türkçe öğretim setlerinde incelenen okuma metinleri sayıları şöyledir: “Yabancılar İçin Türkçe” öğretim setinde A1 seviyesinde 24, A2 seviyesinde 20, B1 seviyesinde 20, B2 seviyesinde 20; “Yedi İklim Türkçe” öğretim setinde A1 seviyesinde 24, A2 seviyesinde 24, B1 seviyesinde 24 ve B2 seviyesinde 24 olmak üzere toplamda 180 okuma metni ve “Türkçenin Sıklık Sözlüğü”nde yer alan 5000 sözcük “türemiş sözcükler, bu sözcüklerin aldığı yapım ekleri ve bu eklerin kullanım sıklıkları” verilerini elde etmek amacıyla incelenmiştir.

“Türkçenin Sıklık Sözlüğü”, “Yabancılar İçin Türkçe” ve “Yedi İklim Türkçe” kaynaklarının her biri için ayrı ayrı tablolar oluşturulmuştur. Bu tablolar yapım eklerinin dört gruba ayrılmasından dolayı “isimden isim yapan ekler, isimden fiil yapan ekler, fiilden isim yapan ekler ve fiilden fiil yapan ekler” olmak üzere dört ayrı başlık altında oluşturulmuştur. Kaynaklarda tespit edilen türemiş sözcüklerin sayısı tablolarda ilgili ek ile ilgili seviyenin keştiği alanlara yazılmıştır.

“Türkçenin Sıklık Sözlüğü”nde ve çalışmada yer verilen Türkçe öğretim setlerindeki okuma metinlerinde yer alan sözcüklerin kökünü ve aldığı eki doğrulamak amacıyla internet üzerindeki “Nişanyan Sözlük”, “Kubbealtı Lugatı”, “Türkçenin Dirilişi Türkçe Sözlüğü” ve “Türkçe Etimoloji Sözlüğü” sayfalarından yararlanılmıştır. Bu internet sayfaları dışında yukarıda bahsedilen Türkçe dilbilgisi kitaplarından ve tezlerden de türetilmiş sözcüklerin hangi yapım ekiyle türetildiği belirlenmeye çalışılmıştır. “Türkçenin Sıklık Sözlüğü”nde, “Yabancılar İçin Türkçe” ve “Yedi İklim Türkçe” öğretim setlerindeki okuma metinlerinde yer alan bazı sözcüklerin kökü ve aldığı yapım eki ile ilgili kaynaklar arasında farklılık görülmektedir. Bu nedenle kökünün isim kökü mü yoksa fiil kökü mü olduğu belli olmayan sözcükler, yanlış türetilen sözcükler, yabancı eklerle türetilen sözcükler ve yapım eki almış gibi görünen ancak yabancı dilden dilimize doğrudan giren sözcükler araştırmaya veri olarak dahil edilmemiştir. Örneğin “denetim” sözcüğünün kökü “denet-” (fiil kökü) mi ya da “denet” (isim kökü) mi olduğu yönünde karışıklık söz konusudur. “Toplum, birim” gibi sözcükler ise yanlış türetilmiş sözcüklerdendir. Türkçede +(I)m isimden isim yapma eki yoktur. -(I)m fiilden isim yapma eki vardır. “Toplum” sözcüğü “top+lu” şeklinde listede yerini almıştır. Ancak “toplu+m” olarak fiilden isim yapan ekler başlığı altına yazılmamıştır. “Bir+im” sözcüğü de aynı şekilde listeye dahil edilmemiştir. “Tamamen, hakimiyet” gibi sözcükler Türkçede yer almayan yabancı eklerle türetildiği için, “Fonksiyonel, kültürel” gibi sözcükler ise yabancı dilden (functional, cultural) dilimize girdiği için bu sözcüklere yapım eklerinin kullanım sıklığını belirlemek için oluşturulan listede yer verilmemiştir. Bu sözcüklere ek olarak Eski Türkçede yapım eki almış olan ancak günümüzde kök kabul edilen sözcükler de (örn. “kömür” sözcüğü “kö-” kökünden fiilden isim yapan “-mur” eki ile türetilmiş, “öğren-” sözcüğü “öğür” kökünden “+An” isimden fiil yapan ekle türetilmiş. Ancak bu sözcüklere eklenen ekler kökle kaynaştığından günümüzde sözcüğün tamamı kök kabul edilmektedir.) tabloya sayısal veri olarak yansıtılmamıştır. Tablolarda TDK Güncel Türkçe Sözlük’te kök halde bulunan sözcüklerin sayısına yer verilmiştir.

Üç kaynak incelenerek tespit edilen türemiş sözcükler tek tek sayılarak yapım eklerinin kullanım sayıları her bir kaynağa göre tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sayısal veriler farklı başlıklar altında bulgular

kısmında değerlendirilmiştir. Hangi yapım ekinin, hangi seviyede öğretilbileceğine karar vermek için elde edilen veriler uzman görüşüne sunulmuştur. Çalışma öncesinde uzman görüşlerine göre bir yapım ekinin sayıca fazla olduğu sütuna göre öğretim seviyesinin belirleneceği ön görülmüştür. Ancak uzmanların yapım eklerinin öğretimi için bildirdikleri görüşlerde fikir ayrılığı yaşadıkları görülmüştür. Bir ekin hangi seviyede öğretileceği ya da öğretiminin yapılp yapılmayacağı konusunda büyük fikir ayrılıklarının yaşanması “öneriler çerçevesi”ni şekillendirmeyi zorlaştırmıştır. Bu nedenle çalışmaya “incelenen eserler” kısmında belirtilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan programlar, Türkçe öğretim setleri, dilbilgisi kitapları, etkinlik kitapları ve dilbilgisi konularının öğretimine yönelik yazılan makaleler dahil edilmiştir. Bu kaynaklar incelenerek Türkçedeki yapım eklerinden hangilerine, hangi seviyelerde yer verildiği belirlenmiştir.

Bu kaynaklardan elde edilen veriler uzman görüşlerine eklenmiş, öğrencilerin belirli temalar altında sahip olması gereken dil yapıları ve gerçekleştirilmesi beklenen iletişimsel işlevler de göz önünde bulundurularak Tablo 6’daki yapım eklerinin öğretimine dair en genel bulgulara ulaşılmıştır. Ve bu bulgular doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecine dahil edilecek yapım ekleri ve bu eklere hangi seviyede yer verileceğine yönelik bir çerçeve program önerilmiştir.

#### 2.4. Verilerin analizi

“Türkçenin Sıklık Sözlüğü”, “Yabancılar İçin Türkçe”, “Yedi İklim Türkçe” kaynaklarında yer alan türemiş sözcükler tespit edilmiş, bu türemiş sözcükler aldıkları eklerle göre tek tek sayılarak yapım eklerinin kaynaklara ve seviyelere göre kullanım sayıları belirlenmiştir. Daha sonra “Türkçenin Sıklık Sözlüğü”nden elde edilen verilerle Türkçe öğretim setlerinden elde edilen veriler bir araya getirilip birlikte değerlendirilmiştir. Üç kaynağın tamamından elde edilen sayısal veriler toplanmış, kullanım sıklığına göre ekler en çok kullanılan en az kullanılan doğru tür ayrımı yapılmaksızın genel olarak sıralanmıştır. Yapım eklerinin kullanım sıklığına göre sıralandığı liste uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne ek olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan Türkçe öğretim programları, Türkçe öğretim setleri, etkinlik ve dilbilgisi kitapları, dilbilgisi konularına yer verilen bazı makaleler incelenerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde hangi yapım eklerine, hangi seviyelerde yer verildiği tespit edilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşlerin tablolardaki sayısal dağılımı ile çalışmaya dahil edilen kaynaklardan elde edilen verilerin sayısal dağılımı birleştirilerek yapım eklerinin öğretilbileceği seviyeler hakkında öneride bulunmak için genel bir tablo oluşturulmuştur. Uzman görüşleri ve yabancılarla Türkçe öğretimi için hazırlanmış çalışmaya dahil edilen kaynaklardan elde edilen veriler göz önünde bulundurularak yapım eklerinin öğretimine dair genel bir çerçeve program ortaya çıkarılmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu başlık altında “A Frequency Dictionary of Turkish” adlı “Türkçenin Sıklık Sözlüğü”nden, “Yabancılar için Türkçe” ve “Yedi İklim Türkçe” öğretim setlerinden elde edilen verilere göre yapım eklerinin kullanım sıklıklarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Kaynakların incelenmesi sonucu elde edilen veriler tablolar şeklinde sunulmuştur. Tablolarda üç farklı kaynaktan tespit edilen türemiş sözcüklerin kullanım sayıları (Tablo 1, 2, 3, 4), kullanım sayılarının birleştirilmesiyle elde edilen yapım eklerinin kullanım sıklığı (Tablo 5), yapım eklerinin kullanım sıklığını ve mesleki deneyimlerini göz önünde bulundurularak öğretilcek yapım ekleri için uzman görüşleri ile Türkçenin öğretimi üzerine hazırlanan bazı kaynaklardaki öğretimine yer verilen yapım eklerinin sayısal verileri (Tablo 6) yer almaktadır.

Tablo 1’de “Yabancılar İçin Türkçe”, “Yedi İklim Türkçe” öğretim setlerinin A1, A2, B1 ve B2 seviyelerine ait okuma metinlerinde ve “Türkçenin Sıklık Sözlüğü”nde yer alan türemiş sözcüklerin aldığı isimden isim yapan eklerin toplam kullanım sayıları sıralanmıştır. Bu üç kaynaktan isimden isim yapan eklerin toplam kullanım sayılarının çoktan aza doğru sıralanmasıyla da isimden isim yapan eklerin kullanım sıklıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

**Tablo 1.**

*İsimden İsim Yapan Eklerin Kullanım Sayılarının Karşılaştırılması*

Yabancılar İçin Türkçe		Yedi İklim Türkçe		Türkçenin Sıklık Sözlüğü		Üç Kaynaktaki Verilerin Toplamı	
+II	251	+II	228	+IIk	254	+II	683
+IIk	207	+IIk	165	+II	204	+IIk	626
+CA	71	+CA	71	+CI	81	+CI	205
+CI	68	+CI	56	+sIz	60	+CA	164
+sIz	49	+sIz	30	+sAl	46	+sIz	139
+sAl	23	+DAn	17	+(I)I/+II/+Al	24	+sAl	86
+DAn	19	+sAl	17	+CA	22	+(I)I/+II/+Al	49
+(I)ncI	17	+(I)ncI	15	+CIk	13	+DAn	46
+(I)I/+II/+Al	14	+CIk	12	+(I)ncI	12	+(I)ncI	44
+GA	10	+(I)I/+II/+Al	11	+DAn	10	+CIk	31
+Ay	8	+DAş	9	+DAş	9	+DAş	26
+DAş	8	+ArI	8	+Ay	8	+GA	22
+CIk	6	+GA	7	+In	8	+Ay	21
+DAm	5	+Ay	5	+An	5	+In	16
+In	5	+dA	4	+dA	5	+ArI	14
+ArI	4	+rA	4	+GA	5	+dA	13
+dA	4	+A	3	+(I)k	5	+DAm	12
+GAn	4	+DAm	3	+(I)t	5	+(I)t	12
+rA	4	+dIz	3	+DAm	4	+A	9
+(I)t	4	+eş	3	+GAn	4	+GAn	9
+A	3	+In	3	+tI	4	+rA	9
+cAl	3	+(I)t	3	+A	3	+tI	8
+gür	3	+tI	3	+sI	3	+An	7
+mAn	3	+Ak	2	+Ak	2	+dIz	7
+Ar, +şAr	2	+Ar, +şAr	2	+Ar, +şAr	2	+mAn	7
+dIz	2	+GI	2	+ArI	2	+Ar, +şAr	6
+eş	2	+gil, +giller	2	+CAk	2	+eş	6
+GI	2	+gür	2	+CII	2	+gür	6
+msAr	2	+mAn	2	+dIz	2	+(I)k	6
+An	1	+An	1	+mAn	2	+GI	5
+CAk	1	+CAk	1	+tay	2	+Ak	4
+CII	1	+CII	1	+Aç	1	+CAk	4
+GIn	1	+GAn	1	+cAl	1	+cAl	4
+sI	1	+(I)k	1	+eş	1	+CII	4
+tI	1	+Aç	0	+GI	1	+sI	4
+(I)z	1	+AdAk	0	+GIn	1	+msAr	3
+Aç	0	+AğI	0	+gür	1	+GIn	2
+AdAk	0	+AlAk	0	+lAyIn	1	+gil, +giller	2
+AğI	0	+Az	0	+msAr	1	+tay	2
+Ak	0	+cAğIz	0	+rA	1	+(I)z	2
+AlAk	0	+cAl	0	+sII	1	+Aç	1
+Az	0	+cIIAyIn	0	+sIzIn	1	+lAyIn	1
+cAğIz	0	+CIn	0	+şIn	1	+sII	1

Tablo 1'in Devamı

+cIIAyIn	0	+dAk	0	+(I)z	1	+sIzIn	1
+CIn	0	+dIrIk	0	+AdAk	0	+şIn	1
+dAk	0	+GIn	0	+AğI	0	+AdAk	0
+dIrIk	0	+lA	0	+AlAk	0	+AğI	0
+gil, +giller	0	+lAk	0	+Az	0	+AlAk	0
+(I)k	0	+lAyIn	0	+cAğIz	0	+Az	0
+lA	0	+lAz	0	+cIIAyIn	0	+cAğIz	0
+lAk	0	+msAr	0	+CIn	0	+cIIAyIn	0
+lAyIn	0	+(I)msI	0	+dAk	0	+CIn	0
+lAz	0	+(I)mtırak	0	+dIrIk	0	+dAk	0
+(I)msI	0	+(I)n	0	+gil, +giller	0	+dIrIk	0
+(I)mtırak	0	+rAk	0	+lA	0	+lA	0
+(I)n	0	+sAk	0	+lAk	0	+lAk	0
+rAk	0	+sI	0	+lAz	0	+lAz	0
+sAk	0	+sIk	0	+(I)msI	0	+(I)msI	0
+sIk	0	+sIl	0	+(I)mtırak	0	+(I)mtırak	0
+sIl	0	+sIzIn	0	+(I)n	0	+(I)n	0
+sIzIn	0	+(I)ş	0	+rAk	0	+rAk	0
+(I)ş	0	+şIn	0	+sAk	0	+sAk	0
+şIn	0	+tay	0	+sIk	0	+sIk	0
+tay	0	+(I)z	0	+(I)ş	0	+(I)ş	0

Tablo 1'de görüldüğü üzere "Yabancılar İçin Türkçe" öğretim setinde A1, A2, B1 ve B2 kitaplarındaki okuma metinlerinde öğrencilerin karşısına en fazla çıkan yapım eki 251 defa kullanımla "+II" eki olmuştur. +II ekini sırasıyla +IIk (207), +CA (71), +CI (68), +sIz (49) ekleri takip etmektedir. Tablonun alt sıralarına doğru bakıldığında okuma metinlerinde öğrencilerin karşısına hiç çıkmayan isimden isim yapan ekler de görülmektedir.

"Yedi İklim Türkçe" öğretim setinden elde edilen verilere göre ise A1, A2, B1 ve B2 seviyelerindeki okuma metinlerinde toplam 228 kere kullanılan isimden isim yapan "+II" eki listenin en üst sırasında yer almaktadır. +II ekini sırasıyla +IIk (165), +CA (71), +CI (56), +sIz (30) ekleri takip etmektedir.

Türkçenin Sıklık Sözlüğü'nde yer alan sözcüklerde en sık rastlanılan ilk beş ek ise şöyledir: +IIk (254), +II (204), +CI (81), +sIz (60), +sAl (46).

İsimden isim yapan eklerin üç kaynaktaki toplam kullanım sayılarının yer aldığı sütuna bakıldığında isimden isim yapan ekler içerisinde en fazla kullanıma sahip olan ek 683 defa kullanımla +II eki olduğu görülmektedir. +II ekini sırasıyla +IIk (626), +CI (205), +CA (164), +sIz (139) ekleri takip etmektedir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanan iki farklı yayınevine ait setlerde ve Türkçenin öğretimini desteklemek amacıyla hazırlanan Türkçenin Sıklık Sözlüğü'nde "isimden isim yapan ekler"le türetilen sözcüklere oldukça sık yer verilmiştir. Kullanım sayılarına göre ekler kaynaklara göre karşılaştırıldığında her üç kaynaktaki da benzer bir sıralamanın olduğu görülmektedir. Kullanım sayısı sıralamasındaki bu tutarlılık, bu eklerin hangilerinin öğretilmesi gerektiği konusunda bize yol göstermektedir. Tabloda alt sıralarda bulunan yapım eklerinin Türkçe öğretim setlerindeki metinlerde ve Türkçenin Sıklık Sözlüğü'nde hiç kullanılmadığı görülmektedir. Bu verilere göre dil öğretim sürecinde hiç kullanılmayan veya çok az kullanılan yapım eklerinin öğretimi yerine üst sıralarda yer alan ve öğrencinin çok sık karşılaşabileceği eklerin öğretilmesine yer verilebilir. +CA, +CI, +II, +IIk, +(I)ncI, (I)l/+II/+Al, +sAl, +sIz gibi üst sıralarda yer alan isimden isim yapan ekler mutlaka öğretilmelidir. Kullanımı en fazla olan ve belirli iletişimsel işlevleri gerçekleştirmeye yarayan eklerle öğrenciler A1 seviyesinden itibaren tanıştırılmalıdır.

Tablo 2’de “Yabancılar İçin Türkçe”, “Yedi İklim Türkçe” öğretim setlerinin A1, A2, B1 ve B2 seviyelerine ait okuma metinlerinde ve “Türkçenin Sıklık Sözlüğü”nde yer alan türemiş sözcüklerin aldığı isimden fiil yapan eklerin toplam kullanım sayıları sıralanmıştır. Bu üç kaynaktan isimden isim yapan eklerin toplam kullanım sayılarının çoktan aza doğru sıralanmasıyla da isimden fiil yapan eklerin kullanım sıklıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

**Tablo 2.**

*İsimden Fiil Yapan Eklerin Kullanım Sayılarının Karşılaştırılması*

Yabancılar İçin Türkçe	Yedi İklim Türkçe	Türkçenin Sıklık Sözlüğü	Üç Kaynaktaki Verilerin Toplamı				
+lA	142	+lA	179	+lA	441		
+lAn	46	+lAn	50	+lAn	138		
+lAş	37	+lAş	49	+lAş	112		
+A	14	+Al/+l	14	+Al/+l	46		
+Al/+l	14	+A	10	+A	41		
+Ar	8	+Ar	7	+Ar	21		
+(I)r	4	+At	5	+kIr	6	+sA	12
+sA	4	+(I)r	3	+sA	6	+At	11
+At	3	+sA	2	+dA	4	+(I)r	10
+dA	2	+An	1	+Ik	4	+kIr	8
+Ik	2	+Ik	1	+At	3	+Ik	7
+kIr	2	+sIn	1	+(I)r	3	+dA	6
+An	1	+AcAn	0	+lAt	2	+An	3
+lAt	1	+Aş	0	+(I)msA	2	+lAt	3
+sIn	1	+dA	0	+AcAn	1	+sIn	3
+AcAn	0	+kIr	0	+An	1	+(I)msA	2
+Aş	0	+lAt	0	+Aş	1	+AcAn	1
+(I)msA	0	+(I)msA	0	+(I)rgA	1	+Aş	1
+(I)rgA	0	+(I)rgA	0	+sI	1	+(I)rgA	1
+sI	0	+sI	0	+sIn	1	+sI	1

Tablo 2’ye bakıldığında “Yabancılar İçin Türkçe” öğretim setinde A1’den B2’ye kadar yer alan okuma metinlerinde en fazla kullanılan isimden fiil yapan ek 142 defa kullanımla +lA ekidir. +lA ekinden sonra sırasıyla +lAn (46), +lAş (37), +A (14) ve +Al/+l (14) ekleri gelmektedir. “Yabancılar İçin Türkçe” öğretim setinde A1’den B2’ye kadar olan okuma metinlerinde +AcAn, +Aş, +(I)msA, +(I)rgA, +sI isimden fiil yapan ekler hiç rastlanmamıştır.

“Yedi İklim Türkçe” öğretim setinde ise aynı “Yabancılar İçin Türkçe” öğretim setinde olduğu gibi kullanım sayısı bakımından ilk üç sırayı aynı ekler almaktadır. “Yedi İklim Türkçe” öğretim setinde +lA ekiyle türetilen sözcüklerle 120, +lAn ekiyle türetilen sözcüklerle 42, +lAş ekiyle türetilen sözcüklerle 26 kez karşılaşmıştır. Bu ekleri 18 kez kullanımıyla +Al/+l eki ve 17 kez kullanımıyla +A eki takip etmektedir.

“Türkçenin Sıklık Sözlüğü”nde yer alan sözcüklerde en çok rastlanılan ilk üç isimden fiil yapan ekle diğer setlerde en çok rastlanılan ilk üç isimden fiil yapan ek aynıdır. Bunlar +lA (179), +lAn (50), +lAş (49) ekleridir. Bu ekleri +Al/+l (14) ve +A (10) takip etmektedir.

Üç kaynak birbiriyle karşılaştırıldığında eklerin sıralamasının benzer ve kullanım sayılarının ise birbirine yakın olduğu görülmektedir. “Üç Kaynaktaki Verilerin Toplamı”na bakıldığında bahsi geçen kaynakların tamamında en çok kullanılan isimden fiil yapma ekleri +lA (441), +lAn (138) ve +lAş (112) ekleridir. Bu eklerin ardından listede en sık kullanılan diğer eklerin +Al/+l (46), +A (41) ekleri olduğu görülmektedir. Üç

kaynaktaki verilerin toplamı göz önüne alındığında kaynaklarda isimden fiil yapan eklerin tümüyle en az bir kez de olsa karşılaşılmıştır.

Tablo 3'te "Yabancılar İçin Türkçe", "Yedi İklim Türkçe" öğretim setlerinin A1, A2, B1 ve B2 seviyelerine ait okuma metinlerinde ve "Türkçenin Sıklık Sözlüğü"nde yer alan türemiş sözcüklerin aldığı fiilden isim yapan eklerin toplam kullanım sayıları sıralanmıştır. Bu üç kaynaktaki fiilden isim yapan eklerin toplam kullanım sayılarının çoktan aza doğru sıralanmasıyla da fiilden isim yapan eklerin kullanım sıklıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

**Tablo 3.**

*Fiilden İsim Yapan Eklerin Kullanım Sayılarının Karşılaştırılması*

Yabancılar İçin Türkçe		Yedi İklim Türkçe		Türkçenin Sıklık Sözlüğü		Üç Kaynaktaki Verilerin Toplamı	
-(I)m	127	-mA	92	-(I)m	136	-(I)m	350
-mA	109	-(I)m	87	-(I)k	66	-mA	222
-I	72	-I	59	-I	65	-I	196
-(I)k	54	-GI	41	-Iş	49	-(I)k	158
-GI	43	-(I)k	38	-IcI	42	-Iş	128
-Iş	42	-Iş	37	-GI	41	-GI	125
-IcI	40	-IcI	26	-GIIn	31	-IcI	108
-Ar/-r/-(I)r	27	-GIIn	23	-mA	21	-GIIn	79
-GIIn	25	-Ar/-r/-(I)r	20	-Ak/-k	17	-Ar/-r/-(I)r	63
-A	17	-A	17	-Ar/-r/-(I)r	16	-Ak/-k	45
-Ak/-k	14	-An	15	-(I)nTI	15	-A	43
-An	13	-Ak/-k	14	-(I)t	13	-(I)nTI	38
-mAn	12	-(I)n	13	-ç/(I)nç	12	-An	36
-(I)nTI	11	-(I)nTI	12	-GA	11	-(I)n	33
-(I)n	10	-AcAk	10	-mAn	11	-mAn	30
-Av/-v	9	-Av/-v	9	-(I)n	10	-(I)t	30
-cA	9	-GA	8	-A	9	-GA	28
-GA	9	-(I)t	8	-An	8	-ç/(I)nç	26
-mAz	9	-AnAk	7	-GAn	8	-Av/-v	23
-(I)t	9	-ç/(I)nç	7	-mAz	7	-tI	22
-tI	8	-mAk	7	-tI	7	-mAz	21
-Ay/-y	7	-mAn	7	-AnAk	6	-AcAk	19
-ç/(I)nç	7	-tI	7	-Av/-v	5	-AnAk	18
-mIş	6	-GAn	6	-Ay/-y	5	-cA	16
-AcAk	5	-mAz	5	-mIş	5	-mIş	16
-AnAk	5	-mIş	5	-AcAk	4	-Ay/-y	15
-Al	4	-cA	4	-Al	3	-GAn	15
-Am	4	-Ay/-y	3	-cA	3	-mAk	14
-(I)l	4	-mUr	3	-(I)l	3	-Al	9
-mAk	4	-Aç	2	-mAk	3	-Am	8
-AgAn/-AğAn	3	-Al	2	-sAl	3	-(I)l	7
-DIk	3	-Am	2	-AgAn/-AğAn	2	-AgAn/-AğAn	6
-gIç	3	-AsI	2	-Am	2	-AsI	6
-Aç	2	-gIç	2	-AmAk	2	-gIç	6
-AsI	2	-(A)z	2	-AsI	2	-mUr	6
-gAç	2	-AgAn/-AğAn	1	-DI	2	-Aç	5



**Tablo 3'ün Devamı**

-güt	2	-AmAk	1	-Aç	1	-sAl	5
-mUr	2	-DI	1	-AlgA	1	-DI	4
-sAl	2	-AlAk	0	-DIk	1	-DIk	4
-DI	1	-AlgA	0	-gAç	1	-(A)z	4
-GAn	1	-AmAç	0	-gIç	1	-AmAk	3
-(A)z	1	-ArGA	0	-güt	1	-gAç	3
-AlAk	0	-ArI	0	-mAçA	1	-güt	3
-AlgA	0	-bAç	0	-mAç	1	-AlgA	1
-AmAç	0	-cAk	0	-mUr	1	-mAçA	1
-AmAk	0	-cAmA	0	-sAk	1	-mAç	1
-ArGA	0	-DIk	0	-sI	1	-sAk	1
-ArI	0	-gAç	0	-tay	1	-sI	1
-bAç	0	-güt	0	-(A)z	1	-tay	1
-cAk	0	-(I)I	0	-AlAk	0	-AlAk	0
-cAmA	0	-mAçA	0	-AmAç	0	-AmAç	0
-mAçA	0	-mAç	0	-ArGA	0	-ArGA	0
-mAç	0	-mAl	0	-ArI	0	-ArI	0
-mAl	0	-mIk	0	-bAç	0	-bAç	0
-mIk	0	-sAk	0	-cAk	0	-cAk	0
-sAk	0	-sAl	0	-cAmA	0	-cAmA	0
-sI	0	-sI	0	-mAl	0	-mAl	0
-tay	0	-tay	0	-mIk	0	-mIk	0
-van	0	-van	0	-van	0	-van	0

Tablo 3'e bakıldığında "Yabancılar İçin Türkçe" öğretim setinde A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde yer alan okuma metinlerinin tamamında en çok karşılaşılan fiilden isim yapan ekler -(I)m (127), -mA (109), -I (72), -(I)k (54), -GI (43) şeklindedir.

"Yedi İklim Türkçe" öğretim setinde de ilk beş sırada yer alan ekler "Yabancılar İçin Türkçe" öğretim setindekilerle aynıdır. Ancak kullanım sayısı bakımından farklılıklar görülmektedir. Tabloda da görüldüğü üzere "Yedi İklim Türkçe" setinde yer verilen okuma metinlerinde en çok kullanılan fiilden isim yapma ekleri şu şekildedir: -mA (92), -(I)m (87), -I (59), -GI (41), -(I)k (38).

"Türkçenin Sıklık Sözlüğü"nde yer alan sözcüklerde ise en çok karşılaşılan ek 136 kez kullanımla -(I)m eki olmuştur. -(I)m ekini sırasıyla -(I)k (66), -I (65), -Iş (49), -IçI (42) ekleri takip etmektedir.

Üç kaynaktan ayrı ayrı elde edilen verilerin toplamına bakıldığında ise en fazla kullanılan fiilden isim yapma eki 350 kullanım sayısı ile -(I)m eki olmuştur. -mA (222), -(I) (196), -(I)k (158), -Iş (128) ekleri -(I)m ekinin ardından üç kaynaktan en çok kullanılan ekler olarak belirlenmiştir. "Yabancılar İçin Türkçe", "Yedi İklim Türkçe" ve "Türkçenin Sıklık Sözlüğü"ndeki sıralamalar birbiriyle karşılaştırıldığında eklerin üç kaynaktan da çoktan aza doğru benzer şekilde sıralandığı görülmektedir.

Tablo 4'te "Yabancılar İçin Türkçe", "Yedi İklim Türkçe" öğretim setlerinin A1, A2, B1 ve B2 seviyelerine ait okuma metinlerinde ve "Türkçenin Sıklık Sözlüğü"nde yer alan türemiş sözcüklerin aldığı isimden isim yapan eklerin toplam kullanım sayıları sıralanmıştır. Bu üç kaynaktan fiilden fiil yapan eklerin toplam kullanım sayılarının çoktan aza doğru sıralanmasıyla da fiilden fiil yapan eklerin kullanım sıklıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.

Fiilden Fiil Yapan Eklerin Kullanım Sayılarının Karşılaştırılması

Yabancılar İçin Türkçe		Yedi İklim Türkçe		Türkçenin Sıklık Sözlüğü		Üç Kaynaktaki Verilerin Toplamı	
-(I)l	131	-(I)l	111	-(I)ş	23	-(I)l	255
-(I)n	113	-(I)n	92	-Dİr	20	-(I)n	222
-Dİr	81	-Dİr	71	-(I)n	17	-Dİr	172
-(I)ş	46	-(I)t	47	-(I)l	13	-(I)ş	115
-(I)t	44	-(I)ş	46	-(I)t	9	-(I)t	100
-(I)r	23	-(I)r	22	-(I)r	5	-(I)r	50
-Ar	5	-Ar	7	-A	2	-Ar	14
-(I)ştİr	4	-(I)msA	2	-Ar	2	-(I)ştİr	8
-(I)msA	2	-(I)ştİr	2	-I	2	-(I)msA	6
-A	1	-AİA	1	-(I)msA	2	-A	3
-kun	1	-mAş	1	-(I)ştİr	2	-mAş	3
-mAş	1	-A	0	-AİA	1	-AİA	2
-AİA	0	-I	0	-(I)k	1	-I	2
-I	0	-(I)k	0	-mAİA	1	-(I)k	1
-(I)k	0	-kun	0	-mAş	1	-kun	1
-mAİA	0	-mAİA	0	-kun	0	-mAİA	1
-p	0	-p	0	-p	0	-p	0

Tablo 4'te görüldüğü üzere "Yabancılar İçin Türkçe" öğretim setindeki incelenen dört kitabın tamamında en fazla rastlanan fiilden fiil türeten ekler -(I)l (131), -(I)n (113), -Dİr (81), -(I)ş (46), -(I)t (44) bu şekilde sıralanmaktadır.

Tabloya bakıldığında "Yedi İklim Türkçe" öğretim setiyle "Yabancılar İçin Türkçe" öğretim setindeki en sık kullanılan beş fiilden fiil yapma eki aynıdır. Tabloda ilk üç sıra "Yabancılar İçin Türkçe" setindeki gibidir. Ancak kullanım sayısında farklılıklar bulunmaktadır. Bu ekler ve kullanım sayıları şu şekildedir: -(I)l (111), -(I)n (92), -Dİr (71). Bu üç ekin ardından en sık kullanılan diğer iki ek ve kullanım sayıları ise şöyledir: -(I)t (47), -(I)ş (46).

"Türkçenin Sıklık Sözlüğü"nde fiilden fiil yapan ekler arasında en sık kullanılan ilk beş eke bakıldığında bu eklerin diğer iki yaynevine ait kaynaklardaki eklerle aynı ekler olduğu görülmektedir. Ancak bu eklerin kullanım sayısı diğer kaynaklara göre farklılık göstermektedir. "Türkçenin Sıklık Sözlüğü"nde fiilden fiil yapan eklerle türetilen sözcüklerde -(I)ş (23) ekiyle türetilmiş sözcüklerin fazla olduğu görülmektedir. Bu eki -Dİr (20), -(I)n (17), -(I)l (13), -(I)t (9) fiilden fiil yapma ekleri izlemektedir. "Yabancılar İçin Türkçe" ve "Yedi İklim Türkçe" öğretim setlerinde -(I)l ve -(I)n ekiyle türetilen 100'den fazla sözcüğe rastlanırken "Türkçenin Sıklık Sözlüğü"nde bu eklerle türetilen sözcüklere (13 ve 17 kez kullanımla) daha az rastlandığı görülmektedir. Kullanım sayılarındaki bu farkın sebebi şöyle açıklanabilir: -(I)l ve -(I)n ekleri fiilleri edilgen yapmak için kullanılan eklerdir ve bu eklerle türetilmiş sözcüklere bir metin bağlamında daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Üç kaynaktan elde edilen verilerin toplamına bakıldığında fiilden fiil yapan eklerdeki kullanım sayısı sıralamasında ilk sırayı fiilleri edilgen yapan -(I)l (255) eki almaktadır. Yine fiilleri edilgen yapan -(I)n (222) eki ikinci sırada yer almaktadır. -Dİr (172), -(I)ş (115), -(I)t (100) ekleri de oldukça sık kullanılarak fiilden fiil yapan ekler içerisinde üst sıralarda yerini almaktadır. -mAş ve -p ekleriyle türetilmiş sözcüklere araştırmaya dahil olan üç kaynaktan da hiç rastlanmamıştır.

Tablo 5'te tüm yapım ekleri tür ayrımı yapılmaksızın alt alta sıralanmıştır. Bir ek başka bir türde de olduğundan dolayı (örn. "-A" eki hem "fiilden isim" yapan eklerde hem de "fiilden fiil" yapan eklerde yer almaktadır.) karışıklığa sebebiyet vermemek amacıyla eklerin yanında parantez içinde hangi türe ait

olduğunu belirten kısaltmalara yer verilmiştir. Tablo 5'te yapım eklerinin karşısında ise üç kaynaktan elde edilen yapım eklerinin toplam kullanım sıklıklarının çoktan aza doğru sıralanmasına yer verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Kullanım Sıklığı Bakımından Yapım Eklerinin Sıralanışı*

1. +II (iiye)	683	41. -Av/-v (fiye)	23	81. -AgAn/-AğAn (fiye)	6	121. +sI (ifye)	1
2. +IIk (iiye)	626	42. +GA (iiye)	22	82. -AsI (fiye)	6	122. -AlGA (fiye)	1
3. +IA (ifye)	441	43. -tI (fiye)	22	83. -gIç (fiye)	6	123. -mAcA (fiye)	1
4. -(I)m (fiye)	350	44. +Ay (iiye)	21	84. -mUr (fiye)	6	124. -mAç (fiye)	1
5. -(I)I (ffye)	255	45. +Ar (ifye)	21	85. -(I)msA (ffye)	6	125. -sAk (fiye)	1
6. -mA (fiye)	222	46. -mAz (fiye)	21	86. +GI (iiye)	5	126. -sI (fiye)	1
7. -(I)n (ffye)	222	47. -AcAk (fiye)	19	87. -Aç (fiye)	5	127. -tay (fiye)	1
8. +CI (iiye)	205	48. -AnAk (fiye)	18	88. -sAl (fiye)	5	128. -(I)k (ffye)	1
9. -I (fiye)	196	49. +In (iiye)	16	89. +Ak (iiye)	4	129. -kun (ffye)	1
10. -DIr (ffye)	172	50. -cA (fiye)	16	90. +CAk (iiye)	4	130. -mAIA (ffye)	1
11. +CA (iiye)	164	51. -mIş (fiye)	16	91. +cAl (iiye)	4	131. +AdAk (iiye)	0
12. -(I)k (fiye)	158	52. -Ay/-y (fiye)	15	92. +CI (iiye)	4	132. +AğI (iiye)	0
13. +sIz (iiye)	139	53. -GAN (fiye)	15	93. +sI (iiye)	4	133. +AlAk (iiye)	0
14. +IAn (ifye)	138	54. +ArI (iiye)	14	94. -DI (fiye)	4	134. +Az (iiye)	0
15. -Iş (fiye)	128	55. -mAk (fiye)	14	95. -DIk (fiye)	4	135. +cAğIz (iiye)	0
16. -GI (fiye)	125	56. -Ar (ffye)	14	96. -(A)z (fiye)	4	136. +cIIAyIn	0
17. -(I)ş (ffye)	115	57. +dA (iiye)	13	97. +msAr (iiye)	3	137. +CI (iiye)	0
18. +IAş (ifye)	112	58. +DAm (iiye)	12	98. +An (ifye)	3	138. +dAk (iiye)	0
19. -IcI (fiye)	108	59. +(I)t (iiye)	12	99. +IAt (ifye)	3	139. +dIrIk (iiye)	0
20. -(I)t (ffye)	100	60. +sA (ifye)	12	100. +sIn (ifye)	3	140. +IA (iiye)	0
21. +sAl (iiye)	86	61. +At (ifye)	11	101. -AmAk (fiye)	3	141. +IAk (iiye)	0
22. -GI (fiye)	79	62. +(I)r (ifye)	10	102. -gAç (fiye)	3	142. +IAz (iiye)	0
23. -Ar/-Ir/-r (fiye)	63	63. +A (iiye)	9	103. -güt (fiye)	3	143. +(I)msI (iiye)	0
24. -(I)r (ffye)	50	64. +GAN (iiye)	9	104. -A (ffye)	3	144. +(I)mtrak	0
25. +(I)I/+II/+Al(iiye)	49	65. +rA (iiye)	9	105. -mAş (ffye)	3	145. +(I)n (iiye)	0
26. +Al/+I (ifye)	46	66. -Al (fiye)	9	106. +GI (iiye)	2	146. +rAk (iiye)	0
27. +DAn (iiye)	46	67. +tI (iiye)	8	107. +gI,+giller	2	147. +sAk (iiye)	0
28. -Ak/-k (fiye)	45	68. +kIr (ifye)	8	108. +tay (iiye)	2	148. +sIk (iiye)	0
29. +(I)ncl (iiye)	44	69. -Am (fiye)	8	109. +(I)z (iiye)	2	149. +(I)ş (iiye)	0
30. -A (fiye)	43	70. -(I)şIr (ffye)	8	110. +(I)msA (ifye)	2	150. -AlAk (fiye)	0
31. +A (ifye)	41	71. +An (iiye)	7	111. -AlA (ffye)	2	151. -AmAç (fiye)	0
32. -(I)nTI (fiye)	38	72. +dIz (iiye)	7	112. -I (ffye)	2	152. -ArGA (fiye)	0
33. -An (fiye)	36	73. +mAn (iiye)	7	113. +Aç (iiye)	1	153. -ArI (fiye)	0
34. -(I)n (fiye)	33	74. +Ik (ifye)	7	114. +IAyIn(iiye)	1	154. -bAç (fiye)	0
35. +CIk (iiye)	31	75. -(I)I (fiye)	7	115. +sII (iiye)	1	155. -cAk (fiye)	0
36. -mAn (fiye)	30	76. +Ar,+şAr	6	116. +sIzIn (iiye)	1	156. -cAmA (fiye)	0
37. -(I)t (fiye)	30	77. +eş (iiye)	6	117. +şIn (iiye)	1	157. -mAl (fiye)	0
38. -GA (fiye)	28	78. +gür (iiye)	6	118. +AcAn (ifye)	1	158. -mIk (fiye)	0
39. +DAş (iiye)	26	79. +(I)k (iiye)	6	119. +Aş (ifye)	1	159. -van (fiye)	0
40. -ç/(I)nç (fiye)	26	80. +dA (ifye)	6	120. +(I)rgA (ifye)	1	160. -p (ffye)	0

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uygulamalı olarak 5-10 yıl arası çalışmış ve halen çalışmakta olan 6 uzmana sunulmuş, uzmanlar Tablo 5'e ve deneyimlerine dayanarak hangi yapım ekinin

hangi seviyede öğretilbileceğine dair görüş bildirmiştir. Uzman görüşlerinden elde edilen veriler Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde yer verilmesi gereken yapım eklerini belirlemede net ve belirleyici bir sonuç ortaya koymadığı için uzman görüşleri, Türkçenin öğretimi için hazırlanmış bazı kaynaklarda yer alan yapım eklerinin sayısal verileriyle birleştirilmiştir. Ortaya Tablo 6'daki sonuçlar çıkmıştır ve Tablo 6'ya göre ise öğretim sürecine dahil edilmesi gereken yapım ekleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 6'da uzmanlara sunulan uzman görüşü formu üzerinde hangi yapım ekinin Türkçenin öğretim sürecine dahil edilip edilmeyeceği, dahil edilecek eklerin ise hangi seviyede dahil edileceği uzman görüşlerinden ve Türkçenin öğretiminde yararlanılan kaynaklardan hareketle oluşturulmuştur. Tablo 6'da "Öğretimine gerek yoktur" anlamına gelen "Gerek Yok" sütununda yer alan sayılar uzman görüşleri doğrultusunda 6 kişiden kaçının bu seçeneği işaretlediğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle son sütundaki sayılar sadece uzman görüşlerinden gelen sayıların toplamını ifade etmektedir. Diğer sütunlardaki (A1-A2-B1-B2) sayısal veriler ise uzman görüşleri; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan programlar, kitaplar ve makalelerde öğretimine yer verilen yapım eklerine toplam kaç kez rastlandığını göstermektedir. Uzman görüşlerinden elde edilen sayısal veriler ve belirtilen kaynaklarda geçen yapım eklerinin toplamı ilgili sütunlara yazılmıştır. Öğretimine "Gerek Yok" sütununda sadece uzmanların hangi yapım eklerinin öğretimini gerekli bulmadığına yönelik sayısal veriler gösterilmiştir. Türkçenin öğretimi için hazırlanan ve çalışmaya dahil edilen kaynaklarda öğretimine yer verilmeyen yapım ekleri için öğretimine "Gerek Yok" sütununa sayısal ekleme yapılmamıştır.

**Tablo 6.**

*Uzman Görüşü Formu, Programlar, Kitaplar ve Makalelerde Yapım Eklerine Yer Verilen Seviyeler*

Ekler	Örnek Sözcükler	Toplam Veriler	A1	A2	B1	B2	Gerek Yok
1. +II (iiye)	Bursalı, şekerli	683	10	3		1	
			2				
2. +IIk (iiye)	Kitaplık, mutluluk	626	5	4		1	
			1				
3. +IA (ifye)	Açıkla-, tekrarla-	441	1	2	2	1	1
			1				
4. -(I)m (fiye)	Çizim, değişim	350	1		2	1	3
			1				
5. -(I)l (ffye)	Açıl-, geril-	255	1		8	5	
			1				
6. -mA (fiye)	Dondurma, uçurtma	222	1	1	5	1	1
			1				
7. -(I)n (ffye)	Bağlan-, dilen-	222	1		9	5	
			1				
8. +CI (iiye)	Futbolcu, gerçekçi	205	5	2		1	
			1				
9. -I (fiye)	Beğeni, ileti	196	1		3	1	1
10. -DIr (ffye)	Değiştir-, dondur-	172	1		7	6	
11. +CA (iiye)	İyice, Türkçe	164	7	6	4	2	
			2				
12. -(I)k (fiye)	Açık, soğuk	158	2		1	1	3
			1				
13. +sIz (iiye)	İşsiz, güçsüz	139	9	4		1	
			2				

Tablo 6'nın Devamı							
14. +lAn (fiye)	Hoşlan-, kirlen-	138	1		4		1
			1				
15. -Iş (fiye)	Açılış, giriş	128	1	2	5	1	1
			1				
16. -GI (fiye)	Askı, coşku	125	1	2		1	3
			1				
17. -(I)ş (ffye)	Dönüş-, oluş-	115	1	2	9	2	1
			1				
18. +lAş (fiye)	Birleş-, yüzleş-	112	1	2	4	1	
			1				
19. -IcI (fiye)	Bakıcı, kalıcı	108	1	3	2	1	1
			1				
20. -(I)t (ffye)	İşlet-, şaşırt-	100		1	9	4	
			1				
21. +sAl (iiye)	Duygusal, toplumsal	86		1	2	2	2
			1				
22. -GIIn (fiye)	Üzgün, yorgun	79	1	1	1	2	2
			1				
23. -Ar/-Ir/-r (fiye)	Benzer, okur	63	1		2	3	3
24. -(I)r (ffye)	Şaşırt-, uçur-	50	1		8	4	1
			1				
25. +(I)l/(I)l/(I)l (iiye)	Buzul, sözel	49		1	2		3
			1				
26. +Al/+l (fiye)	Azal-, kısal-	46		2	2	6	
27. +DAn (iiye)	İçten, candan	46	1		1	1	3
28. -Ak/-k (fiye)	Korkak, yatak	45	1	1	1		3
29. +(I)ncl (iiye)	Birinci, ikinci	44	9	2	1	1	
			2				
30. -A (fiye)	Çevre, dize	43	1	1			4
31. +A (fiye)	Benze-, oyna-	41		2	1		3
			1				
32. -(I)nTI (fiye)	Sıkıntı, yaşantı	38		2	1		3
33. -An (fiye)	Bakan, çalışan	36		2	2	2	1
34. -(I)n (fiye)	Ekin, yığın	33		1	1	1	3
35. +CIk (iiye)	Sözcük, ufacık	31	1	3	4	1	1
			1				
36. -mAn (fiye)	Danışman, öğretmen	30	1	1		1	3
37. -(I)t (fiye)	Taşıt, yakıt	30		1	1		4
38. -GA (fiye)	Bilge, bölge	28		1	1		4
39. +DAş (iiye)	Çağdaş, yoldaş	26		1		2	4
			1				
40. -ç/(I)nç (fiye)	İnanç, kıskanç	26			1	1	4
41. -Av/-v (fiye)	İşlev, sınav	23			1	1	4
42. +GA (iiye)	Başka, simge	22			1	1	4
43. -tl (fiye)	Belirti, görüntü	22		1	1	1	4
44. +Ay (iiye)	Birey, dikey	21			2		4
45. +Ar (fiye)	İçer-, sarar-	21		1	2	2	3

Tablo 6'nın Devamı

46. -mAz (fiye)	Çıkmaz, yaramaz	21	1		6	1	
47. -AcAk (fiye)	Gelecek, yiyecek	19	1		7	1	
48. -AnAk (fiye)	Gelenek, yetenek	18			4		3
49. +In (iiye)	İlkin, yazın	16			2	1	3
50. -cA (fiye)	Düşünce, eğlence	16		1	2		3
51. -mİş (fiye)	Dolmuş, geçmiş	16	1	2	3		
52. -Ay/-y (fiye)	Deney, olay	15		1	1		4
53. -GAn (fiye)	Çalışkan, savurgan	15		1	2	1	3
				1			
54. +ArI (iiye)	Dışarı, içeri	14		1	2		3
55. -mAk (fiye)	Ekmek, yemek	14	1	1	4	1	1
				1			
56. -Ar (ffye)	Çıkar-, kızar-	14	1		4	4	1
57. +dA (iiye)	Gözde, sözde	13	1		1		4
58. +DAm (iiye)	Gündem, yöntem	12	1		1		4
59. +(I)t (iiye)	Boyut, eşit	12		1		1	4
60. +sA (ifye)	Susa-, önemse-	12	1			2	3
				1			
61. +At (ifye)	Gözet-, yönet-	11	1			2	3
62. +(I)r (ifye)	Delir-, kabar-	10	1			1	4
63. +A (iiye)	Denge, ilke	9			1		5
64. +GAn (iiye)	Başkan, üçgen	9			1	2	3
65. +rA (iiye)	Sonra	9		1		1	4
66. -Al (fiye)	Eleştirel, sanal	9				3	4
67. +tI (iiye)	Fısıltı, orantı	8			1	2	3
68. +kIr (ifye)	Fıskır-, püskür-	8				1	5
69. -Am (fiye)	Dönem, kuram	8				2	4
70. -(I)ştIr (ffye)	Araştır-, çekiştir-	8			2	3	1
71. +An (iiye)	Köken, oğlan	7	1				5
72. +dIz (iiye)	Gündüz, yıldız	7		1	1		4
73. +mAn (iiye)	Kocaman, uzman	7		1	1		4
74. +Ik (ifye)	Birik-, gecik-	7		1	1	2	2
75. -(I)l (fiye)	Koşul, kurul	7		1			5
76. +Ar, +şAr (iiye)	Birer, ikişer	6	1	4	5	1	
				1			
77. +eş (iiye)	Güneş	6		1		1	4
78. +gür (iiye)	Özgür	6				1	5
79. +(I)k (iiye)	Minik, topuk	6				1	5
80. +dA (ifye)	Fısılda-, kıpırda-	6				2	4
81. -AgAn/-AğAn (fiye)	Olağan, durağan	6				1	5
82. -AsI (fiye)	Giysi, olası	6		1	1	1	3
83. -gIç (fiye)	Başlangıç, dalgıç	6		1	1	1	3
84. -mUr (fiye)	Yağmur	6		1	1	1	3
85. -(I)msA (ffye)	Anımsa-, gülümse-	6			2	3	1
86. +GI (iiye)	Özgü, bilgi	5			1	1	4
87. -Aç (fiye)	Süreç, kaldıraç	5			1	2	3
88. -sAl (fiye)	Görsel, işitsel	5			2	3	1



**Tablo 6'nın Devamı**

89. +Ak (iiye)	Başak, yanak	4			2		4
90. +CAk (iiye)	Çabucak, oyuncak	4			3		3
91. +cAl (iiye)	Güncel, kılcal	4			3		3
92. +Cil (iiye)	Bencil, etçil	4			3		3
93. +sI (iiye)	Çocuksu, erkeksi	4			3	3	1
94. -DI (fiye)	Girdi, gecekondü	4	1		1	2	2
95. -Dik (fiye)	Tandık, bildik	4		2	3	2	1
96. -(A)z (fiye)	Boğaz, tıkız	4			2		4
97. +msAr (iiye)	İyimser, karamsar	3	1	2			3
98. +An (ifye)	Donan-, özen-	3			1	1	4
99. +lAt (ifye)	Aydınlat-, kirlet-	3			2	4	
100. +sIn (ifye)	Gereksin-	3			1	2	3
101. -AmAk (fiye)	Basamak, kaçamak	3			2	3	1
102. -gAç (fiye)	Süzgeç, utangaç	3		2	1	2	1
103. -güt (fiye)	Örgüt	3			1	1	4
104. -A (ffye)	Ata-, tıka-	3		1		1	4
105. -mAş (ffye)	Karmaş-, sarmaş-	3			1	2	3
106. +GIn (iiye)	Özgün	2			1	1	4
107. +gil,+giller (iiye)	Baklagiller, kedigiller	2			1	3	2
108. +tay (iiye)	Kurultay, yargıtay	2			1	1	4
109. +(I)z (iiye)	İkiz, üçüz	2		5		1	1
110. +(I)msA (ifye)	Benimse-, küçümse-	2		1		2	4
111. -AlA (ffye)	Kovala-, itele-	2			3	1	2
112. -I (ffye)	Kazı-, sürü-	2			3	1	2
113. +Aç (iiye)	Kayaç	1				1	2
114. +lAyIn (iiye)	Sabahleyin, öğleyin	1	1	1	2	1	1
115. +sIl (iiye)	Yoksul, damaksıl	1			2	2	2
116. +sIzIn (iiye)	Ansızın	1				2	4
117. +şIn (iiye)	Sarışın	1				2	4
118. +AcAn (ifye)	Sevecen	1				2	4
119. +Aş (ifye)	Yanaş-	1			1	3	2
120. +(I)rgA (ifye)	Yadırga-	1				3	3
121. +sI (ifye)	Yadsı-	1			1	1	4
122. -AlgA (fiye)	Çizelge	1			3	1	2
123. -mAcA (fiye)	Bulmaca, çekmece	1			3	1	2
124. -mAç (fiye)	Demeç	1				1	5
125. -sAk (fiye)	Tutsak	1				4	2
126. -sI (fiye)	Sinsi	1				2	4
127. -tay (fiye)	Danıştay, çalıştay	1				2	4
128. -(I)k (ffye)	Silk-	1				4	2
129. -kun (ffye)	Yutkun-	1				4	2
130. -mAlA (ffye)	Sarmala-	1				3	3
131. +AdAk (iiye)	Pattadak, gümbedek	0					6
132. +AğI (iiye)	Kırağı, köseği	0					6
133. +AlAk (iiye)	Kozalak, topalak	0					6
134. +Az (iiye)	Ayaz, yalaz	0					6

Tablo 6'nın Devamı						
135. +cAğIz (iiye)	Adamcağız, köyceğiz	0		2	2	3
			1			
136. +cIIAyIn (iiye)	Bencileyin	0				6
137. +CIIn (iiye)	Bıldırçın	0				6
138. +dAk (iiye)	Işıldak, fırlıdak	0			2	4
139. +dIrIk (iiye)	Boyunduruk	0				6
140. +lA (iiye)	Kışla, tuzla	0				6
141. +lAk (iiye)	Otlak, sulak	0			1	5
142. +lAz (iiye)	Oflaz, üflez	0				6
143. +(I)msI (iiye)	Beyazımsı, ekşimsi	0		2	2	3
144. +(I)mtırak (iiye)	Yeşilimtırak	0		2	1	3
145. +(I)n (iiye)	Alın, boyun	0		1		5
146. +rAk (iiye)	Azrak, acırak	0				6
147. +sAk (iiye)	Tümsek, yakınsak	0				6
148. +sIk (iiye)	Ağlamsık, sumsuk	0				6
149. +(I)ş (iiye)	Aliş, maviş	0				6
150. -AlAk (fiye)	Çökelek, yatalak	0			2	4
151. -AmAç (fiye)	Dönemeç, tutamaç	0			2	4
152. -ArGA (fiye)	Duyarga	0				6
153. -ArI (fiye)	Uçarı, göçeri	0				6
154. -bAç (fiye)	Dolambaç, saklambaç	0				6
155. -cAk (fiye)	Salıncak	0				6
156. -cAmA (fiye)	Sürünceme	0				6
157. -mAl (fiye)	Sarmal, sağmal	0				6
158. -mIk (fiye)	Kıymık, kustumuk	0				6
159. -van (fiye)	Yayvan	0				6
160. -p (ffye)	Serp-, kırp-	0				6

Tablo 6'da öğretimi uygun görülen yapım eklerinin öğretilbileceği en uygun seviye ve öğretimine gerek olmayan yapım ekleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 6, yapım eklerinin öğretiminde hangi sütunda sayısal üstünlüğün fazla olduğunu göstermektedir. Bu tablodan elde edilen veriler çalışmanın "Sonuç ve Tartışma" bölümünde yer alan Tablo 7'deki "Seviyelere Göre Yapım Ekleri Öğretim Çerçevesi"ni oluşturmayı sağlamıştır. Tablo 7'de hangi yapım ekinin hangi seviyede öğretilbileceğine ya da hangi eklerin öğretimine gerek olmadığına karar verirken Tablo 6'daki sütunlardaki sayısal üstünlük göz önüne alınmıştır. "Seviyelere Göre Yapım Ekleri Öğretim Çerçevesi"ni oluştururken büyük ölçüde bu tabloya bağlı kalınmıştır. Ancak bazı eklerin öğretilbileceği seviyede ya da öğretimine gerek olmadığına yönelik Tablo 7'de birtakım değişiklikler de söz konusu olduğu görülmektedir. Tablo 6'da bazı ekler için bazı sütunlarda sayısal üstünlük, bazı sütunlarda sayısal eşitlik görülmektedir. Bu tabloda sayısal üstünlüğün sağlandığı sütunlara yönelik Tablo 7'deki sütunlara Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecine dahil edilecek yapım ekleri doğrudan yazılmıştır. Tablo 6'da sayısal eşitliğin olduğu sütunlardaki yapım eklerinin hangi seviyede öğretilbileceğine yönelik karar ise gerekli nedenler göz önünde bulundurularak tarafımızca belirlenmiştir. Bu ekler Tablo 7'de ilgili sütunda yerini almıştır. Tablo 6'daki sayısal üstünlüğe sahip sütunlardaki bazı ekleri ise Tablo 7'de farklı bir sütunda görmek mümkündür. Bu eklere, Tablo 6'daki sütunlarda bulundurduğu sayısal üstünlüğe rağmen Tablo 7'de yine tarafımızca uygun görülen farklı bir seviyeye ait sütunda ya da öğretimine "Gerek Yok" sütununda yer verilmiştir. Kısacası bazı yapım eklerinin öğretilbileceği seviye belirlenirken Tablo 6'ya bağlı kalınmamış, bu eklerin farklı bir seviyede öğretimi yapılması gerekli görülmüştür. Bunun nedeni öğrencilerin sahip olması gereken dil yapılarının ve gerçekleştirmeleri gereken iletişimsel işlevlerin Tablo 7'deki yapım ekinin yer aldığı sütundaki seviye için uygun bulunmasıdır.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bir dili ana dili olarak ya da yabancı dil olarak öğretirken karşılaşılan pek çok sorun vardır. Bu sorunlardan biri de dil öğretim sürecinde dilbilgisinin öğretilip öğretilmeyeceği konusudur. Geçmişten günümüze tartışmalı olan bu konu, dilbilgisinin öğretilmesi gerektiği sonucuyla aşılmış olsa da “Dilbilgisi öğretirken neyi, ne zaman, nasıl öğreteceğiz?” konusu dil öğretim sürecinde hâlâ aşılamayan konuların başında gelir. Dil öğretim sürecinde dilbilgisi öğretiminin gerekli olduğu görüşünde birleşenler bu kez “neyi, ne zaman, nasıl” öğretecekleri konusunda görüş birliğine ulaşamamaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da bu sorunla karşılaşmaktadır. Araştırmacılar, programcılar, materyal hazırlayanlar, öğreticiler neyin, ne zaman, nasıl öğretilmeyeceği konusunda ortak bir görüşte birleşmemektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için öğreticilere yol göstermesi amacıyla hazırlanan programlara, kitaplara, öğretim kılavuzlarına; öğrenciler için hazırlanan ders kitapları, çalışma kitapları ve dilbilgisi kitaplarına bakıldığında bazı konular üzerinde birlik sağlanamadığı görülmektedir.

Bu çalışmada da görüldüğü üzere Türkçenin öğretimi üzerinde birlik sağlanamayan dilbilgisi konularından biri yapım ekleridir. Hangi yapım ekinin, hangi seviyede öğretilmesi gerektiği hakkında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan kaynaklarda kapsamlı bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Alanyazına bakıldığında Türkçedeki ekler veya yapım ekleri üzerine yapılan çalışmalarla karşılaşmak mümkündür. Ancak bu çalışmalar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında değil daha çok Türkçenin dil yapısını, biçimbilgisini, Türkçe yapım eklerinin özelliklerini, işlevlerini inceleyen dilbilimi ve Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanlarında karşımıza çıkmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ise eklerle ilgili yapılan çalışmaların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları ek yanlışlarını belirlemek üzere yapılmış çalışmalar olduğu görülmektedir. Yağmur-Şahin (2013) ve Altıntop'un (2016) çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları ek yanlışları belirlenmiştir. Esawi'nin (2015) çalışmasında ise C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen Türkçe ek yanlışları belirlenmiştir. Bu çalışmalarda Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerin yapım eklerini ve çekim eklerini yanlış kullanmalarının nedeninin daha çok öğrencilerin konuyu bilmemelerinden, Türkçenin eklemeli dil yapısına karşı farkındalık geliştirememelerinden kaynaklı olduğu belirtilmiştir. Yapım ekleri ve çekim eklerinin kullanımında yapılan hataların ise “eklerin görev dışı kullanımı, eksik kullanımı, gereksiz kullanımı” nedeniyle ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda Türkçenin eklemeli dil yapısı ve eklerin öğretimi üzerinde önemle durulması gerektiği, öğrencilere bolca pratik yaptırarak konunun iyice öğrenilmesi gerektiği sonuçlarına yer verilmiştir. Ancak hangi eklerin, hangi seviyede ve nasıl öğretilmeyeceği konusu üzerinde durulmamıştır.

Memiş'in (2018) yapım eklerinin doğrudan öğretilerek öğrencilerdeki morfolojik farkındalığın geliştirilmesini hedeflediği çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecine dahil edilen yapım ekleri belirtilmiş; yapım eklerinin öğretiminde nasıl bir süreç izlendiği açıklanmıştır. Ancak Memiş'in çalışması, dilbilgisi kitapları incelenerek sık kullanıldığı düşünülen 39 yapım ekinin uzman görüşüne sunulması sonucu uzmanlarca belirlenen 25 yapım ekiyle ve yapım eklerinin öğretiminin yapıldığı B2 seviyesiyle sınırlı kalmıştır.

Bu çalışmada da bahsi geçen çalışmalara (Altıntop, 2016; Esawi, 2015; Memiş, 2018; Yağmur-Şahin, 2013) benzer olarak yapım eklerin öğretim sürecine dahil edilmesi gerektiği ve öğretim sürecinde doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencinin seviyesine, yapım ekine ve yapım ekinin işleneceği temaya bağlı olarak uygun yaklaşımla öğrencilere morfolojik farkındalık kazandırmak gerektiğini destekler niteliktedir. Diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kitaplarında yer alan yapım eklerinin kullanım sayılarına ve bu kullanım sayılarından yola çıkarak da Türkçedeki yapım eklerinin kullanım sıklıklarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışma Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde seviyelere göre öğretilebilecek yapım eklerinin belirlenmesi yönüyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programlarından, çeşitli Türkçe öğretim setlerinden, etkinlik ve dilbilgisi kitaplarından, dilbilgisi konularını içeren makalelerden ve uzman görüşlerinden elde edilen veriler sonucunda seviyelere göre öğretilecek yapım eklerinin çerçevesi çizilmiştir. Bunlara ek olarak belirli temalar altında öğrencilerin sahip olmaları gereken dil yapıları ve gerçekleştirmeleri beklenen iletişimsel işlevler de göz önünde bulundurularak yapım eklerinin öğretimi için Tablo 7'deki "Seviyelere Göre Yapım Ekleri Öğretim Çerçevesi" önerilmiştir.

**Tablo 7.**  
*Seviyelere Göre Yapım Ekleri Öğretim Çerçevesi*

A1	A2	B1	B2	Gerek Yok
+II (iiye)	+IA (ifye)	-(I)m (fiye)	+Al/+l (ifye)	-A (fiye)
+IIk (iiye)	-(I)k (fiye)	-(I)l (ffye)	-(I)nTI (fiye)	+A (ifye)
+CI (iiye)	-GI (fiye)	-mA (fiye)	-(I)n (fiye)	-GA (fiye)
+CA (iiye)	-IcI (fiye)	-(I)n (ffye)	-ç/(I)nç (fiye)	-Av/-v (fiye)
+sIz (iiye)	-GI n (fiye)	-I (fiye)	-tI (fiye)	+GA (iiye)
	-Ak/-k (fiye)	-DIr (ffye)	+(I)t (iiye)	+Ay (iiye)
	+(I)ncI (iiye)	+lAn (ifye)	+sA (ifye)	-Ay/-y (fiye)
	-mAn (fiye)	-Iş (fiye)	+At (ifye)	+ArI (iiye)
	+Ar,+şAr(iiye)	-(I)ş (ffye)	+tI (iiye)	+DAm (iiye)
	-gAç (fiye)	+lAş (ifye)	+kIr (ifye)	+A (iiye)
	+(I)z (iiye)	-(I)t (ffye)	-(I)ştIr (ffye)	+rA (iiye)
	+(I)msI (iiye)	+sAl (iiye)	+Ik (ifye)	-Am (fiye)
	+(I)mtrak (iiye)	-Ar/-Ir/-r(fiy)	+dA (ifye)	+An (iiye)
		-(I)r (ffye)	-(I)msA (ffye)	+dIz (iiye)
		+(I)l/+Il/+Al(iiye)	-Aç (fiye)	+mAn (iiye)
		+DAn (iiye)	-DI (fiye)	-(I)l (fiye)
		-An (fiye)	+gil,+giller (iiye)	+eş (iiye)
		+CIk (iiye)	+tay (iiye)	+gür (iiye)
		-(I)t (fiye)	+(I)msA (ifye)	+(I)k (iiye)
		+DAş (iiye)	-tay (fiye)	-AgAn/-AğAn (fiye)
		+Ar (ifye)	+dAk (iiye)	-AsI (fiye)
		-mAz (fiye)		-gIç (fiye)
		-AcAk (fiye)		-mUr (fiye)
		-AnAk (fiye)		+GI (iiye)
		+In (iiye)		+Ak (iiye)
		-cA (fiye)		+cAl (iiye)
		-mIş (fiye)		-(A)z (fiye)
		-GAn (fiye)		+msAr (iiye)
		-mAk (fiye)		+An (ifye)
		-Ar (ffye)		+lAt (ifye)
		+dA (iiye)		+sIn (ifye)
		+(I)r (ifye)		-AmAk (fiye)
		+GAn (iiye)		-güt (fiye)
		-Al (fiye)		-A (ffye)
		-sAl (fiye)		-mAş (ffye)
		+CAk (iiye)		+GIn (iiye)
		+CIl (iiye)		-AlA (ffye)
		+sI (iiye)		-I (ffye)
		-DIk (fiye)		+Aç (iiye)

+lAyIn (iiye)	+sII (iiye)
-mAcA (fiye)	+sIzIn (iiye)
+cAğIz (iiye)	+şIn (iiye)
+(I)ş (iiye)	+AcAn (ifye)
	+Aş (ifye)
	+(I)rgA (ifye)
	+sI (ifye)
	-AlGA (fiye)
	-mAç (fiye)
	-sAk (fiye)
	-sI (fiye)
	-(I)k (ffye)
	-kun (ffye)
	-mAlA (ffye)
	+AdAk (iiye)
	+AğI (iiye)
	+AlAk (iiye)
	+Az (iiye)
	+cIIAyIn (iiye)
	+CIn (iiye)
	+dIrIk (iiye)
	+lA (iiye)
	+lAk (iiye)
	+lAz (iiye)
	+(I)n (iiye)
	+rAk (iiye)
	+sAk (iiye)
	+slk (iiye)
	-AlAk (fiye)
	-AmAç (fiye)
	-ArGA (fiye)
	-ArI (fiye)
	-bAç (fiye)
	-cAk (fiye)
	-cAmA (fiye)
	-mAl (fiye)
	-mIk (fiye)
	-van (fiye)
	-p (ffye)

---

Tablo 7’de Türkçenin öğretimi sürecine dahil edilebilecek yapım ekleri ve bu eklerin öğretimi için uygun bulunan dil seviyeleri gösterilmiştir. Tablo 7, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenler için bir öneri niteliğindedir. Öğreticiler yapım eklerini öğretirken öğrencilerin sık karşılaştığı ya da karşılaşılabileceği yapım eklerine, öğrencinin seviyesine uygun gerçekleştirilmesi beklenen iletişimsel işlemlere ve ulaşması beklenen dil hedeflerine göre oluşturulan Tablo 7’yi göz önünde bulundurabilir. Tabloda yer alan ve öğretimine gerek görülmeyen ekler öğreticinin isteğine göre öğrencinin seviyesine uygun olacak şekilde öğretim sürecine dahil edilebilir. Seviyelere göre belirlenen tüm yapım eklerinin öğretim sürecine dahil

edilmesi zorunlu değildir. Öğretimi gerek görülmeyen ekler de yerine ve duruma göre öğretilir. Bu konu yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin inisiyatifine bırakılmıştır.

Sonuç olarak Türkçe söz varlığının önemli bir bölümünü türemiş sözcüklerin oluşturduğu bilinmektedir. Öğrencilerin bu türemiş sözcüklerle günlük hayatta, okulda, ders ya da okuma kitaplarında karşılaşmaları kaçınılmazdır. Bu nedenle öğrencilerin türemiş sözcüklerin varlığından haberdar olmaları, bu sözcüklerdeki yapım eklerinin farkına varmaları oldukça önemlidir. Bunların farkında olan öğrencilerin ek-kök ilişkisi kurarak anlamını bilmedikleri sözcükleri tahmin etmeleri, sözcük türetme becerilerini geliştirmeleri, sözcük hazinelerini genişletmeleri; bunlara paralel olarak okuma hızlarını arttırmaları, okuduğunu-dinlediğini anlama ve yazarken-konuşurken de anlatma becerilerini geliştirmeleri, sözcük öğrenme ve sözcüğü akılda tutma becerilerini geliştirmeleri, dilin sistematliğini çözmeleri ve bu sayede dil öğrenme sürecini kolaylaştırmaları beklenmektedir. Bu gibi nedenlerden dolayı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yapım eklerini öğrenmeleri gerekmektedir. Türkçeyi yabancı dil öğretenlerin ise öğrencileri uygun bir dil seviyesinde ilgili yapım ekleriyle karşılaştırması gerekmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin bunu yapabilmesi için de Tablo 7'deki "Seviyelere Göre Yapım Ekleri Öğretim Çerçevesi" önerilmektedir.



## Kaynakça/Reference

- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., ve Demirhan, U.U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315733302>
- Altıntop, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kompozisyonlarındaki ek yanlışları ve nedenleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bozel, M. (2008). *Türkiye Türkçesindeki türemiş adların aldıkları yapım eklerine göre anlam ve görev özellikleri bu konudaki bilgi ve bulguların ilköğretim 2. kademe Türkçe (dilbilgisi) derslerinde kullanılışı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (21. baskı). Pegem Akademi.
- Ergin, M. (2012). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Esawi, W, N, H. (2015). *C1 düzeyindeki Türkçe öğrenirlerinin yazılı anlatımları üzerine bir hata analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Gazi Üniversitesi, Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi A1-A2-B1 (2015). (3. baskı). Kalkan Matbaası.
- Gazi Üniversitesi, Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi B2-C1 (2015). (2. baskı). Kalkan Matbaacılık.
- Gazi Üniversitesi, Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti A1, A2, B1, B2. (2019). Kalkan Matbaası.
- Gökmen, E. (Ed.). (2015). *Yabancı dil olarak türkçe öğretim programı*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gültekin, İ. (Ed.). (2020). *Türkiye Maarif Vakfı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. Bayem Ajans.
- İstanbul Üniversitesi Türkçe Öğretim Seti (2012). Dilmer A1, A2, B1, B2, C1. Kültür Sanat Basımevi.
- Karataş-Demirtaş, S. ve Karataş-Acer, E. (2016). *Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik bir değerlendirme: Passau Üniversitesi örneği*. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç (Ed). *Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar içinde* (s. 177-184). Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Karatay, H. ve Kaya, S. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilbilgisi için çerçeve program*. *International Journal of Languages' Education and Teaching* 7(2), 1-59. <https://doi.org/10.29228/ijlet.12377>
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi* (3. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Memiş, M. R. (2018). *Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi, kelime türetme becerisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Okta, G. (2021). *Türkçe yapım sisteminin tarihsel ve işlevsel ekliği ve bunun eğitimde kullanılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özden, M., ve Saban, A. (2019). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. baskı) içinde (s. 1-30). Anı Yayıncılık.
- Pıllancı, H. ve Saltık, O. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dilbilgisi içeriğini etkileyen faktörler: A1, A2 düzeyleri*. *70T70Tuluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*70T70T 4(9), 122-149. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhe/issue/39344/451105>
- Vural, H. ve Böler, T. (2011). *Ses ve şekil bilgisi*. Kesit Yayınları.
- Yağmur-Şahin, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları*. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 433-449. <http://dx.doi.org/10.14225/loh283>

Yıldırım, A., ve Şimşek, H., (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H. ve Sözer, Z. *Yabancı dilim Türkçe 1-2-3-4-5*. Dilmer Yayınları.

Yunus Emre Enstitüsü *Yedi İklim Türkçe* (2015). *Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1, A2, B1, B2*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

In teaching Turkish as a foreign language, the teaching of inflectional suffixes is emphasized carefully, but it can be said that the construction suffixes are neglected. When the textbooks are examined, it is seen that all the inflectional suffixes are taught to the students, while very few of the construction suffixes are taught. There are many construction suffixes in Turkish and derived words constitute a significant part of Turkish vocabulary. While using listening, reading, speaking, and writing skills, it is inevitable that native and target language users encounter these derived words in Turkish and use these derived words consciously or unconsciously. Students need to develop an awareness of derivational suffixes, words derived with derivational suffixes, and the agglutinative language structure of Turkish. For this purpose, it is necessary to first determine the construction suffixes to be included in the teaching process of Turkish and then the level at which these suffixes can be taught. In this study, a framework program has been proposed for the suffixes that should be included in the process of teaching Turkish as a foreign language and the language levels at which these suffixes can be taught.

### 2. METHOD

This study is designed on the construction suffixes that should be taught primarily in teaching Turkish as a foreign language. The "document analysis" method and "expert opinion" technique were used to determine the frequency of construction suffixes in Turkish teaching tools. For this purpose, firstly, the construction suffixes in Turkish were listed from sources related to Turkish grammar and morphology. Then, "Turkish for Foreigners" and "Yedi İklim Turkish" teaching sets were selected through "purposive sampling" and "Turkish Frequency Dictionary of Turkish" in which the 5000 most frequently used words in Turkish were identified were scanned. As a result of the scanning, the derived words in the reading texts in the Turkish teaching sets and in the "Turkish Frequency Dictionary" were identified. The construction suffixes of the derived words were listed according to their frequency of use. In order to decide which construction suffix can be taught at which level, the data obtained were presented to the expert opinion. In addition, from the programs prepared for teaching Turkish as a foreign language, Turkish teaching sets, grammar books, activity books, and articles written for teaching grammar topics, it was determined which construction suffixes are included at which levels. The data obtained from these sources were added to the expert opinions and a framework program was proposed for the teaching of construction suffixes, considering the language structures that they should have under certain themes according to language levels and the communicative functions they are expected to perform.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the data obtained from the three sources, it is seen that the most used noun-forming suffixes are +II, +Ilk, +sIz, +CI and +CA. In these three sources, it is seen that the words derived with the suffixes +IA, +IA<sub>n</sub>, +IA<sub>ş</sub>, +Al/+l, and +A are the most frequently used "suffixes that make verbs from nouns". In the sources, it is determined that the words derived with the suffixes -(I)m, -mA, -I, -(I)k, and -(I)sh are the most common among the "suffixes that make nouns from verbs" and the words derived with the suffixes -(I), -(I)n, -DIr, -(I)sh, -(I)t are the most common among the "suffixes that make verbs from verbs".

Words derived with some of the construction suffixes in the list are either rarely or never encountered in the sources. Considering that the suffixes with a high frequency of use in the resources examined in the study may be encountered more by students, it was concluded that these suffixes should be included in the teaching process. Considering expert opinions, programs prepared for this field, Turkish language teaching sets, grammar books, activity books, articles written for teaching grammar topics, and in addition to these, the language structures that students should have and the communicative functions they are expected to perform under certain themes, the levels at which the construction affixes that can be added to the Turkish teaching process can be taught were determined.

It is very important for students who learn Turkish as a foreign language to learn construction affixes in order to guess words whose meanings they do not know by establishing affix-root relationships, to improve their word derivation skills, to expand their vocabulary; in parallel with these, to increase their reading speed, to improve their reading-listening comprehension and writing-speaking skills, to improve their word learning and word retention skills, to solve the systematics of the language and thus to facilitate the language learning process. For this reason, this study emphasizes the need to include construction suffixes in teaching Turkish as a foreign language and constitutes a resource for teachers on which construction suffixes can be taught at which level.

The "Framework for Teaching Construction Affixes According to Levels" created according to the data of the research is a suggestion. The suffixes in the framework that do not need to be taught can be included in the teaching process in accordance with the level of the student according to the instructor's request. It is not compulsory to include all the suffixes determined according to the levels in the teaching process. The suffixes that do not need to be taught can also be taught according to the place and situation. This issue is left to the initiative of those who teach Turkish as a foreign language.

## **ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmada kaynak kitapların incelemesi yapıldığından çalışmada etik kurul izni gerekmemektedir.

## **ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI**

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısını yüzde biçiminde aşağıda belirtilmiştir.

Yazar 1 katkı oranı %50 ve Yazar 2 katkı oranı %50’dir.

## **ÇATIŞMA BEYANI**

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.