



# Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846  
2024 | Cilt 7 | Sayı 1



## Kocaeli University Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846  
2024 | Volume 7 | Issue 1

[kuje@kocaeli.edu.tr](mailto:kuje@kocaeli.edu.tr)

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

**Kocaeli Üniversitesi** **Kocaeli University**  
**Eğitim Dergisi** **Journal of Education**  
**E-ISSN: 2636-8846** **E-ISSN: 2636-8846**  
**2024 | Cilt 7 | Sayı 1** **2024 | Volume 7 | Issue 1**

**İmtiyaz Sahibi** **Owner**

Prof. Dr. Nuh Zafer CANTÜRK Prof. Dr. Nuh Zafer CANTÜRK  
*Kocaeli Üniversitesi Rektörü* *Rector of Kocaeli University*

**Baş Editör** **Editor in Chief**

Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ  
*Eğitim Fakültesi Dekanı* *Dean of Faculty of Education*

**Editör Yardımcısı** **Associate Editor**

Doç. Dr. Levent DURDU Assoc. Prof. Dr. Levent DURDU  
*Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi* *Computer Education and Instructional Technologies*

Doç. Dr. Derya KALTAKÇI GÜREL Assoc. Prof. Dr. Derya KALTAKÇI GÜREL  
*Fen Bilgisi Eğitimi* *Science Education*

**Türkçe Dil Editörü** **English Language Editor**

Öğr. Gör. Şiva KOLÇAK Assist. Prof. Dr. Serkan GÜRKAN  
*Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi* *English Language Teaching*

**Mizanpaj** **Layout**

Arş. Gör. Dr. Yaser ARSLAN Arş. Gör. Ufuk SARIDEDE  
*Eğitim Bilimleri* *Educational Sciences*

**Yayımcı** **Publisher**

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kocaeli University Faculty of Education

**Yazışma Adresi** **Mailing Address**

*Eğitim Fakültesi Dekanlığı* *Dean of Faculty of Education*  
*Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi* *Kocaeli University Umuttepe Campus*  
*41380 İzmit Kocaeli, Türkiye* *41380 İzmit Kocaeli, Turkey*

**Telefon** **Telephone**

+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

**Belgegeçer** **Fax**

+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

**E-posta** **E-mail**

kuje@kocaeli.edu.tr kuje@kocaeli.edu.tr

**Web Adresi** **Web Address**

<http://dergipark.org.tr/kuje> <http://dergipark.org.tr/kuje>

**E-ISSN** **E-ISSN**

2636-8846 2636-8846

**Kocaeli Üniversitesi** **Kocaeli University**  
**Eğitim Dergisi** **Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1

**Danışma Kurulu** **Advisory Board**

Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Science Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Matematik Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Mathematics Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Matematik Eğitimi, Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Mathematics Education, Marmara University</i>
Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Computer Education and Instructional Technologies, Ankara University</i>
Prof. Dr. Dilek İNAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Balıkesir Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Dilek İNAN <i>English Language Teaching, Balıkesir University</i>
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Sınıf Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Elementary Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>English Language Teaching, Sakarya University</i>
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Okul Öncesi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Early Childhood Education, Hacettepe University</i>
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Eğitim Programları ve Öğretim, Başkent Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Curriculum and Instruction, Başkent University</i>
Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Measurement and Evaluation in Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Güzel Sanatlar Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Fine Arts Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Science Education, Sakarya University</i>

**Kocaeli Üniversitesi**  
**Eğitim Dergisi**

E-ISSN: 2636-8846  
2024 | Cilt 7 | Sayı 1

**Kocaeli University**  
**Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846  
2024 | Volume 7 | Issue 1

**Yayın Kurulu**

**Editorial Board**

Prof. Dr. Banu İNAN KARAGÜL  
*İngiliz Dili Eğitimi*  
*Kocaeli Üniversitesi*

Prof. Dr. Banu İNAN KARAGÜL  
*English Language Teaching*  
*Kocaeli University*

Prof. Dr. Gül KALELİ YILMAZ  
*Matematik Eğitimi*  
*Bursa Uludağ Üniversitesi*

Prof. Prof. Dr. Gül KALELİ YILMAZ  
*Mathematics Education*  
*Bursa Uludağ University*

Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK  
*Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*  
*İstanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK  
*Guidance and Psychological Counseling*  
*İstanbul Aydın University*

Doç. Dr. Ayşe AYDIN UYSAL  
*Zihin Engelliler Eğitimi*  
*Kocaeli Üniversitesi*

Assoc. Prof. Dr. Ayşe AYDIN UYSAL  
*Teacher Education for Mentally Disabled Students*  
*Kocaeli University*

Doç. Dr. Canan DİLEK EREN  
*Fen Bilgisi Eğitimi*  
*Kocaeli Üniversitesi*

Assoc. Prof. Dr. Canan DİLEK EREN  
*Science Education*  
*Kocaeli University*

Doç. Dr. Elif BENZER  
*Fen Bilgisi Eğitimi*  
*Marmara Üniversitesi*

Assoc. Prof. Dr. Elif BENZER  
*Science Education*  
*Marmara University*

Doç. Dr. Gülşah TURA  
*Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi*  
*Kocaeli Üniversitesi*

Assoc. Prof. Dr. Gülşah TURA  
*Lifelong Learning and Adult Education*  
*Kocaeli University*

Doç. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK KARA  
*Okul Öncesi Eğitimi*  
*Kocaeli Üniversitesi*

Assoc. Prof. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK KARA  
*Early Childhood Education*  
*Kocaeli University*

Doç. Dr. Safiye BİLİCAN DEMİR  
*Eğitimde Ölçme Değerlendirme*  
*Kırıkkale Üniversitesi*

Assoc. Prof. Dr. Safiye BİLİCAN DEMİR  
*Measurement and Evaluation in Education*  
*Kırıkkale University*

Doç. Dr. Sami BASKIN  
*Türkçe Eğitimi*  
*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi*

Assoc. Prof. Dr. Sami BASKIN  
*Turkish Language Teaching*  
*Tokat Gaziosmanpaşa University*

Doç. Dr. Selcan KİLİS  
*Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi*  
*Giresun Üniversitesi*

Assoc. Prof. Dr. Selcan KİLİS  
*Computer Education and Instructional Technologies*  
*Giresun University*

Doç. Dr. Tuğba KONAKLI  
*Eğitim Yönetimi*  
*Kocaeli Üniversitesi*

Assoc. Prof. Dr. Tuğba KONAKLI  
*Educational Administration*  
*Kocaeli University*

Doç. Dr. Yıldız ÖZTAN ULUSOY  
*Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*  
*Kocaeli Üniversitesi*

Assoc. Prof. Dr. Yıldız ÖZTAN ULUSOY  
*Guidance and Psychological Counseling*  
*Kocaeli University*

- Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Arzu ARI Assist. Prof. Dr. Ayşe Arzu ARI  
*Matematik Eğitimi* *Mathematics Education*  
*Kocaeli Üniversitesi* *Kocaeli University*
- Dr. Öğr. Üyesi Berna GÜRYAY Assist. Prof. Dr. Berna GÜRYAY  
*İngiliz Dili Eğitimi* *English Language Teaching*  
*Dokuz Eylül Üniversitesi* *Dokuz Eylül University*
- Dr. Öğr. Üyesi Caner ÖZDEMİR Assist. Prof. Dr. Caner ÖZDEMİR  
*Sınıf Eğitimi* *Elementary Education*  
*Ordu Üniversitesi* *Ordu University*
- Dr. Öğr. Üyesi Duygu Nazire KAŞIKÇI Assist. Prof. Dr. Duygu Nazire KAŞIKÇI  
*Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi* *Computer Education and Instructional Technologies*  
*Kocaeli Üniversitesi* *Kocaeli University*
- Dr. Öğr. Üyesi Emine Burcu TUNÇ Assist. Prof. Dr. Emine Burcu TUNÇ  
*Eğitimde Ölçme Değerlendirme* *Measurement and Evaluation in Education*  
*Marmara Üniversitesi* *Marmara University*
- Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK Assist. Prof. Dr. Ender KAZAK  
*Eğitim Yönetimi* *Educational Administration*  
*Düzce Üniversitesi* *Düzce University*
- Dr. Öğr. Üyesi İsmet ŞAHİN Assist. Prof. Dr. İsmet ŞAHİN  
*Eğitim Programları ve Öğretim* *Curriculum and Instruction*  
*Kocaeli Üniversitesi* *Kocaeli University*
- Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL Assist. Prof. Dr. Mine SÖNMEZ KARTAL  
*Zihin Engelliler Eğitimi* *Teacher Education for Mentally Disabled Students*  
*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi* *Eskişehir Osmangazi University*
- Dr. Öğr. Üyesi Özlem TEZCAN Assist. Prof. Dr. Özlem TEZCAN  
*Sınıf Eğitimi* *Elementary Education*  
*Kocaeli Üniversitesi* *Kocaeli University*
- Dr. Ayça ÜLKER Dr. Ayça ÜLKER  
*Okul Öncesi Eğitimi* *Early Childhood Education*  
*Hacettepe Üniversitesi* *Hacettepe University*
- Dr. Gürkan YAVAŞ Dr. Gürkan YAVAŞ  
*Türkçe Eğitimi* *Turkish Language Teaching*  
*Kocaeli Üniversitesi* *Kocaeli University*

**Kocaeli Üniversitesi** **Kocaeli University**  
**Eğitim Dergisi** **Journal of Education**  
**E-ISSN: 2636-8846** **E-ISSN: 2636-8846**  
**2024 | Cilt 7 | Sayı 1** **2024 | Volume 7 | Issue 1**

**Bu Sayının Hakemleri** **Reviewers of this Issue**

Prof. Dr. Ali YILDIZ <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ali YILDIZ <i>Atatürk University</i>
Prof. Dr. Fatma Feryal ÇUBUKÇU <i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Fatma Feryal ÇUBUKÇU <i>Dokuz Eylül University</i>
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Trabzon Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Trabzon University</i>
Prof. Dr. İlknur GÜVEN <i>Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. İlknur GÜVEN <i>Marmara University</i>
Prof. Dr. Sinan ERTEN <i>Hacettepe Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sinan ERTEN <i>Hacettepe University</i>
Doç. Dr. Alper ÇUHADAROĞLU <i>Maltepe Üniversitesi</i>	Doç. Dr. Alper ÇUHADAROĞLU <i>Maltepe University</i>
Doç. Dr. Aysel ESEN ÇOBAN <i>Hacettepe Üniversitesi</i>	Doç. Dr. Aysel ESEN ÇOBAN <i>Hacettepe University</i>
Doç. Dr. Aysel TÜFEKÇİ <i>Gazi Üniversitesi</i>	Doç. Dr. Aysel TÜFEKÇİ <i>Gazi University</i>
Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR <i>Anadolu University</i>
Doç. Dr. Bilge BAL SEZEREL <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Doç. Dr. Bilge BAL SEZEREL <i>Anadolu University</i>
Doç. Dr. Canan SOLA ÖZGÜÇ <i>Sakarya Üniversitesi</i>	Doç. Dr. Canan SOLA ÖZGÜÇ <i>Sakarya University</i>
Doç. Dr. Dilek DOĞAN KARAOĞLU <i>Ankara Üniversitesi</i>	Doç. Dr. Dilek DOĞAN KARAOĞLU <i>Ankara University</i>
Doç. Dr. Dilek EROL <i>Uşak Üniversitesi</i>	Doç. Dr. Dilek EROL <i>Uşak University</i>
Doç. Dr. Elif ÖZATA YÜCEL <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Doç. Dr. Elif ÖZATA YÜCEL <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Erhan ALABAY <i>Sağlık Bilimleri Üniversitesi</i>	Doç. Dr. Erhan ALABAY <i>Sağlık Bilimleri University</i>
Doç. Dr. Erhan ÜNAL <i>Afyon Kocatepe Üniversitesi</i>	Doç. Dr. Erhan ÜNAL <i>Afyon Kocatepe University</i>
Doç. Dr. Esin KUMLU <i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>	Doç. Dr. Esin KUMLU <i>Dokuz Eylül University</i>
Doç. Dr. Evren ŞUMUER <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Doç. Dr. Evren ŞUMUER <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Fatih KEZER <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Doç. Dr. Fatih KEZER <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Fatma ERDOĞAN <i>Fırat Üniversitesi</i>	Doç. Dr. Fatma ERDOĞAN <i>Fırat University</i>

- Doç. Dr. Fatma Önen ÖZTÜRK  
*Marmara Üniversitesi*
- Doç. Dr. Fatma Önen ÖZTÜRK  
*Marmara University*
- Doç. Dr. Filiz KARADAĞ  
*Dokuz Eylül Üniversitesi*
- Doç. Dr. Filiz KARADAĞ  
*Dokuz Eylül University*
- Doç. Dr. Gülfem MUŞLU KAYGISIZ  
*Hasan Kalyoncu Üniversitesi*
- Doç. Dr. Gülfem MUŞLU KAYGISIZ  
*Hasan Kalyoncu University*
- Doç. Dr. Naci KULA  
*Bursa Uludağ Üniversitesi*
- Doç. Dr. Naci KULA  
*Bursa Uludağ University*
- Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL  
*Anadolu Üniversitesi*
- Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL  
*Anadolu University*
- Doç. Dr. Nurcan KAHRAMAN  
*Bursa Uludağ Üniversitesi*
- Doç. Dr. Nurcan KAHRAMAN  
*Bursa Uludağ University*
- Doç. Dr. Osman Nejat AKFIRAT  
*Kocaeli Üniversitesi*
- Doç. Dr. Osman Nejat AKFIRAT  
*Kocaeli University*
- Doç. Dr. Özlem TOPER  
*Bursa Uludağ Üniversitesi*
- Doç. Dr. Özlem TOPER  
*Bursa Uludağ University*
- Doç. Dr. Sehar YALÇIN  
*Ankara Üniversitesi*
- Doç. Dr. Sehar YALÇIN  
*Ankara University*
- Doç. Dr. Sinan YALÇIN  
*Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi*
- Doç. Dr. Sinan YALÇIN  
*Erzincan Binali Yıldırım University*
- Doç. Dr. Şule GÜÇYETER  
*Uşak Üniversitesi*
- Doç. Dr. Şule GÜÇYETER  
*Uşak University*
- Doç. Dr. Tijen TÜLÜBAŞ  
*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi*
- Doç. Dr. Tijen TÜLÜBAŞ  
*Kütahya Dumlupınar University*
- Doç. Dr. Yıldız Öztan Ulusoy  
*Kocaeli Üniversitesi*
- Doç. Dr. Yıldız Öztan Ulusoy  
*Kocaeli University*
- Doç. Dr. Yunus Emre AVCI  
*Siirt Üniversitesi*
- Doç. Dr. Yunus Emre AVCI  
*Siirt University*
- Doç. Dr. Yusuf KOÇ  
*Kocaeli Üniversitesi*
- Doç. Dr. Yusuf KOÇ  
*Kocaeli University*
- Doç. Dr. Yusuf TAVIL  
*Gazi Üniversitesi*
- Doç. Dr. Yusuf TAVIL  
*Gazi University*
- Dr. Öğr. Üyesi Ayça KAYA  
*Haliç Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Ayça KAYA  
*Haliç University*
- Dr. Öğr. Üyesi Barış ERİÇOK  
*Ordu Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Barış ERİÇOK  
*Ordu University*
- Dr. Öğr. Üyesi Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ  
*Yozgat Bozok Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ  
*Yozgat Bozok University*
- Dr. Öğr. Üyesi Berru ULUSOY  
*Giresun Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Berru ULUSOY  
*Giresun University*
- Dr. Öğr. Üyesi Doğan GÜLLÜ  
*Kocaeli Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Doğan GÜLLÜ  
*Kocaeli University*
- Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS  
*İstanbul Kültür Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS  
*İstanbul Kültür University*
- Dr. Öğr. Üyesi Emine SAKLAN  
*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Emine SAKLAN  
*Tokat Gaziosmanpaşa University*
- Dr. Öğr. Üyesi Erol SÜZÜK  
*Marmara Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Erol SÜZÜK  
*Marmara University*

- Dr. Öğr. Üyesi Fevziye DOLUNAY CUĞ  
*Kocaeli Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Halil ERSOY  
*Başkent Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KÜÇÜKÇENE  
*Kırıkkale Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÇELİK  
*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Müge ULUMAN MERT  
*Marmara Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi N. Nazlı ATEŞGÖZ  
*Anadolu Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Naciye SOMUNCU DEMİR  
*Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Nilay KIRTAK  
*Balıkesir Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Ozan KORKMAZ  
*Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Semanur GÜNGÖR  
*Bursa Uludağ Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Sinan ARI  
*Bayburt Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Şeçil YEMEN KARPUZCU  
*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Şeyma ŞENGİL AKAR  
*Kastamonu Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Tijen TÜLÜBAŞ  
*Dumlupınar Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ALTAN  
*Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Yaser ARSLAN  
*Kocaeli Üniversitesi*
- Dr. Ahmet GÜLAY  
*Trabzon Üniversitesi*
- Dr. Barış DEMİR  
*Kocaeli Üniversitesi*
- Dr. Duygu ALTAYLI ÖZGÜL  
*Cumhuriyet Üniversitesi*
- Dr. Elif Kübra DEMİR  
*Ege Üniversitesi*
- Dr. Fatma Yalçın  
*Orta Doğu Teknik Üniversitesi*
- Dr. Özge Sultan BALIKÇI  
*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*
- Dr. Samet GÖÇ  
*Kocaeli Üniversitesi*
- Dr. Öğr. Üyesi Fevziye DOLUNAY CUĞ  
*Kocaeli University*
- Dr. Öğr. Üyesi Halil ERSOY  
*Başkent University*
- Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KÜÇÜKÇENE  
*Kırıkkale University*
- Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÇELİK  
*Kütahya Dumlupınar University*
- Dr. Öğr. Üyesi Müge ULUMAN MERT  
*Marmara University*
- Dr. Öğr. Üyesi N. Nazlı ATEŞGÖZ  
*Anadolu University*
- Dr. Öğr. Üyesi Naciye SOMUNCU DEMİR  
*Bolu Abant İzzet Baysal University*
- Dr. Öğr. Üyesi Nilay KIRTAK  
*Balıkesir University*
- Dr. Öğr. Üyesi Ozan KORKMAZ  
*Karamanoğlu Mehmetbey University*
- Dr. Öğr. Üyesi Semanur GÜNGÖR  
*Bursa Uludağ University*
- Dr. Öğr. Üyesi Sinan ARI  
*Bayburt University*
- Dr. Öğr. Üyesi Şeçil YEMEN KARPUZCU  
*Kütahya Dumlupınar University*
- Dr. Öğr. Üyesi Şeyma ŞENGİL AKAR  
*Kastamonu University*
- Dr. Öğr. Üyesi Tijen TÜLÜBAŞ  
*Dumlupınar University*
- Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ALTAN  
*Kahramanmaraş Sütçü İmam University*
- Dr. Öğr. Üyesi Yaser ARSLAN  
*Kocaeli University*
- Dr. Ahmet GÜLAY  
*Trabzon University*
- Dr. Barış DEMİR  
*Kocaeli University*
- Dr. Duygu ALTAYLI ÖZGÜL  
*Cumhuriyet University*
- Dr. Elif Kübra DEMİR  
*Ege University*
- Dr. Fatma Yalçın  
*Middle East Technical University*
- Dr. Özge Sultan BALIKÇI  
*Eskişehir Osmangazi University*
- Dr. Samet GÖÇ  
*Kocaeli University*



## İçindekiler Contents

### Editörden Editorial Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi Beşinci Cilt Birinci Sayısı	0-0	Kocaeli University Journal of Education Volume Five Issue One
--	-----	--

### Araştırma Makaleleri Research Articles

#### Simge ÇELEBİ, İsmail SANBERK

Lise öğrencilerinde öznel zindeliğin yordayıcısı olarak temel psikolojik ihtiyaçlar: Öz-şefkatin aracı rolü	1-16	Basic psychological needs as a predictor of subjective vitality in high school students: The mediating role of self-compassion
---	------	--

#### Akın KARAKUYU

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının mesleki profesyonelliklerini yordama gücü	17-37	The predictive power of teachers' attitudes towards teaching professions for their professionalism
---	-------	--

#### Ezgi ÖZDEMİR, Funda DAĞ

Eğitimcilerin mesleki gelişimine yönelik çevrimiçi öğrenme araştırmalarının sistemik analizi	38-66	Systematic analysis of online learning research on the professional development of educators
--	-------	---

#### Orhan Can CANDAN, Sibel KAYA

Sınıf öğretmenlerinin matematik zihniyeti ile matematik öğretimi yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi	67-83	Examining the relationship between primary school teachers' mathematics mindset and mathematics teaching efficacy beliefs
--	-------	---

#### Serkan ÇİFTÇİ, Abdulkadir SAĞLAM, Ahmet YAYLA, Ömer ERBASAN

Hayat boyu öğrenmeye ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi	84-99	Examination of teachers' opinions on lifelong learning
--	-------	---

#### Serap ÇİMŞİR

Okul yöneticilerinin yöneticilik algısı: Metafor analizi çalışması	100-118	School administrators' perception of management: Metaphor analysis study
---	---------	---

#### Esra ERGUNT, Serkan YILMAZ

Sosyobilimsel konularda farklı kaynaklardan bilgi edinen 8. sınıf öğrencilerinin ön ve son argümantasyon kalitelerinin incelenmesi	119-142	Examination of pre and post argumentation quality of eighth-graders acquiring information from different sources in socio-scientific issues
--	---------	--

**Özen YILDIRIM, Seval KULA KARTAL, Ömer KUTLU, İbrahim ÇİÇEKDEMİR, Dilek AKDUMAN, Ayşen ERGÜN, Derya HOCEK, Işıl KARCILI**

Geribildirim ve öz-değerlendirmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi 143-170 The effect of feedback and self-assessment on students' reading comprehension success

**Bilge DELİBALTA, Gülşen TAŞDELEN TEKER**

Türkiye'de öz-düzenlemeli öğrenmeyle ilgili yürütülen tezlerde genel eğilimler 171-201 General trends in dissertations on self-regulated learning in Turkey

**Sevim BEZEN, İpek DERMAN**

Fizik konularının yaşamla ilişkilendirilme düzeyi: Ortaöğretim fizik dersi öğretim programının analizi 202-221 The level of associating physics subjects with life: Analysis of the secondary school physics curriculum

**Yılmaz SARIER**

Öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması 222-248 Investigation of teachers' organisational happiness in terms of various variables: A meta-analysis study

**Öznur RENGİ, Bayram BOZKURT**

Okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörler 249-272 Factors affecting the motivation of school administrators

**Sedat MADEN, Okan YETİŞENSOY**

İkinci dil öğretiminde Chatbot teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmalardaki genel eğilimler 273-288 General trends in studies on the use of Chatbot technology in second language teaching

**Özge POLAT, Ender KAZAK**

Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının okul etkililiği üzerine etkisi 289-311 The effect of favoritism attitudes and behaviors of school administrators on school effectiveness

**Perihan CİVELEK, Selin İKİZ**

Bilecik ilinde yer alan çocuk oyun parklarının niteliğinin incelenmesi 312-337 Investigation of the quality of children's playgrounds in Bilecik province

**Ramazan ÖZTÜRK, Esra KARABAĞ KÖSE**

Eğitimde kriz yönetimi: Covid-19 süreci üzerine bir inceleme 338-360 Crisis management in education: A review on the Covid-19 process

**Saadet BAYRAK, Sedat KARAÇAM, Hakan ÖZAK**

Sorgulayıcı öğretim yaklaşımının zihin yetersizliği olan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi 361-385 The effect of inquiry teaching approach on scientific process skills of students with intellectual disabilities

**Murat ÖZDEMİR, Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ, Gönül ŞAHİN, Oya USLU ÇETİN, Sevda KIR**  
Türkiye’de lise öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliliği ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolü 386-407 Collective teacher efficacy and turnover intentions in Turkish high schools: Mediating role of organizational commitment

## Editörden

Değerli Bilim İnsanları;

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak yayın hayatımızın 7. yılına girdik. Her sayımızın Editörden bölümünde; *“Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak akademik dergi yayıncılığının gerektirdiği sorumluluk ve etik çerçevede bütün süreçleri adım adım ve büyük bir titizlikle yürütmekte olduğumuzu gururla söyleyebiliriz”* ifadesine yer veriyoruz. Bu doğrultuda çalışmaya devam ediyoruz.

Her sayımızın Editörden bölümünde ilgili sayının istatistiklerine yer veriyoruz. 7. Cilt 1. Sayı istatistiklerini de siz okuyucularımızla paylaşmak isteriz. Kocaeli Üniversitesi Eğitim dergisi olarak hedefimiz sıradaki sayı için gönderilen aday makalelerin değerlendirme süreçlerini olumlu ya da olumsuz sıradaki sayıdan önce sonuçlandırmak üzerinedir. Her ne kadar hedefimiz bu yönde olsa da bir önceki sayımızda 19 aday makalenin değerlendirme süreçleri maalesef ki yetişmedi. Daha önceki sayılarımızda yaklaşık olarak 8-9 aday makalenin değerlendirme süreçlerinin yazar, hakem, alan editörü kaynaklı olarak yetişmemesini olağan karşılıyorduk. Fakat geçtiğimiz sayıda ortalamamızın neredeyse iki katı aday makalenin değerlendirme süreçlerinin yetişmemesi bizleri de rahatsız etti. Önceki sayımızda da ifade ettiğimiz üzere alan editörleri ile yaptığımız görüşmeler, değerlendirme süreçlerini gerçekleştirmek üzere hakem atama süreçlerinin verimli olarak sonuçlanmadığını ortaya çıkardı. Diğer bir ifade ile bilim insanları değerlendirme süreçlerinde hakem olarak görev almak istemiyorlar, ya da hakemlik davetini kabul etmelerine rağmen değerlendirmeyi zamanında gerçekleştirmeyerek süre uzatımı ile değerlendirme sürecinin uzamasına neden oluyorlar. Üniversitelerimizde görev yapan değerli akademisyenlerin bilimsel çıktılarının değerlendirilmesinin en önemli aşaması olan hakemlik görevlerini önemsemelerini ve değer vermelerini diliyoruz.

İstatistiklere gelecek olursak, önceki sayımızdan değerlendirme süreci yetişmeyen 19 makalenin 3 tanesinin değerlendirme süreci hala daha devam etmektedir. Sıradaki sayımızdan önce, bu üç makalenin değerlendirme sürecinin olumlu ya da olumsuz olarak tamamlanmasını sağlayacağız. Geriye kalan 16 çalışmanın değerlendirme süreci olumlu ya da olumsuz ya da yazarların makalelerini geri çekmeleriyle sonuçlanmış durumdadır. Bu sayımız için toplamda 29 aday makale başvurusunu kabul ettik. Zaten hali hazırda önceki sayıdan değerlendirme süreci aksayan aday makaleler olduğu için ve Şubat ayı sonuna gelindiği için 30. aday makaleyi beklemeden sistemi kapattık.

Toplamda önceki sayıdan değerlendirme süreci devam eden 19 aday makaleye ek olarak 29 yeni aday makale olmak üzere toplamda 48 makale ile değerlendirme sürecine başladık. Ön kontrol aşamasında 1 aday makale iade edilmiş, 6 aday makale de süreç içerisinde yazarları tarafından geri çekilmiştir. Bu doğrultuda, 41 aday makale ile değerlendirme süreçleri gerçekleştirilmiştir.

Değerlendirme sürecine alınan bu çalışmalardan 18 tanesi kabul edilmiş (bunların arasındaki 8 makale değerlendirme süreci önceki sayıdan devam eden 19 makale arasındadır), 12 tanesi süreç içerisinde ret almış ve 11 tanesinin değerlendirme süreci devam etmektedir. Önümüzdeki

sayı ile birlikte değerlendirme süreci yetişmeyen aday makale sayısını 5-6 civarında/altında tutmayı hedefleyeceğiz.

Dergimizin bu sayı için, iade edilen ve geri çekilen makale hariç aday makale sayısı üzerinden (41) hesaplandığında, 18 kabul edilen makale ile kabul oranı %43.90, 12 ret edilen makale ile ret oranı %29.27 ve süreci devam eden makale oranı %26.83'tür. Kabul edilen makaleler içerisinde 2 makale (%11.11) Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan bilim insanlarına ve 1 makale (%5.56) Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi alan editörüne aittir. Daha önce ifade ettiğimiz üzere Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisinde alan editörü olarak görev alan bilim insanları için en fazla %20, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev alan bilim insanları için en fazla %20 ve derleme çalışmalar için en fazla %30 oranında makaleye yer verileceği bilgisini okuyucularımızla paylaşmıştık.

Her sayımızda dile getirdiğimiz üzere, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak sıradaki sayı için gönderilen çalışmaların olumlu ya da olumsuz olarak karara bağlanması önemli hedeflerimizden birisidir. Bu hedefe ulaşabilmek ve alan editörleri üzerindeki iş yükünü dengeleyebilmek adına her yeni sayı için en fazla 30 yeni aday makale kotası uygulanmaktadır ve kota dolduğunda sistem yeni makale gönderimine kapatılmaktadır. Her ne kadar bu sayımızda değerlendirme süreci yetişmeyen makale sayısını önceki sayıya göre azaltmış olsak da, dergimize çalışmalarını değerlendirmek üzere gönderen araştırmacıların da değerlendirme sürecinin birçok farklı nedenden ötürü yetişemeyebileceğini de göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

Dergimizin onüçüncü sayısının çıkmasında emeği geçen başta yayın kurulu ve danışma kurulu üyeleri olmak üzere, bu sayının yazarlarına ve hakemlerine içtenlikle teşekkür ederim.

Yedinci cilt ikinci sayısında buluşmak dileğiyle...

Saygılarımla,  
Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ  
Baş Editör

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 1-16



Kocaeli University  
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846


2024 | Volume 7 | Issue 1

Page: 1-16

Lise öğrencilerinde öznel zindeliğin yordayıcısı  
olarak temel psikolojik ihtiyaçlar: Öz-şefkatin aracı  
rolü

Basic psychological needs as a predictor of subjective  
vitality in high school students: The mediating role of  
self-compassion

Simge ÇELEBİ,  <https://orcid.org/0000-0002-5515-781X>  
ssimgecelebi@gmail.com

İsmail SANBERK,  <https://orcid.org/0000-0002-4677-8059>  
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sanberk@cu.edu.tr

Bu çalışma, Prof. Dr. İsmail Sanberk danışmanlığında Simge Çelebi (2022) tarafından hazırlanan "Ergenlerde öznel zindeliğin yordayıcısı olarak temel psikolojik ihtiyaçlar: öz-şefkatin aracı rolü" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
3 Şubat 2023	29 Aralık 2023, 15 Ocak 2024	23 Ocak 2024

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Çelebi, S., & Sanberk, İ. (2024). Lise öğrencilerinde öznel zindeliğin yordayıcısı olarak temel psikolojik ihtiyaçlar: Öz-şefkatin aracı rolü. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 1-16. <http://doi.org/10.33400/kuje.1246545>

## ÖZ

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinde temel psikolojik ihtiyaçlar ile öznel zindelik arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracı rolünü incelemektir. Araştırma çalışma grubunu Adana ilinde yer alan liselerde öğrenime devam eden 9., 10. ve 11. sınıflardan 336 kız ve 296 erkek olmak üzere toplamda 632 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin veriler "Kişisel Bilgi Formu" öznel zindeliğe ilişkin veriler "Öznel Zindelik Ölçeği" (Ryan & Frederick, 1997), temel psikolojik ihtiyaçlara ilişkin veriler "İhtiyaç Doyum Ölçeği" (Deci & Ryan, 1991) ve öz-şefkate ilişkin veriler "Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu" (Raes vd., 2011) aracılığı ile toplanmıştır. Lise öğrencilerinin öznel zindelik düzeyleri, temel psikolojik ihtiyaç doyumu ile öz-şefkat düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile incelenmiştir. Öznel zindelik ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracı rolü Hayes (2013) tarafından geliştirilen Process Makro ile analiz edilmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlenmelerinde SPSS 25 ve Process Makro v4.1 programlarından yararlanılmıştır ve aracılığın etki büyüklüğü yorumlanırken Preacher ve Kelley (2011)'nin önerdiği değerler baz alınmıştır. Araştırma bulgularına göre öznel zindelik, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öz-şefkat arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutları olan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları ile öznel zindelik ve öz-şefkat arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının öznel zindeliği ve öz-şefkati anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Process Makro ile gerçekleştirilen aracılık analizinde özerklik, yeterlik ve ilişki olma ile öznel zindelik arasında öz-şefkatin aracı rolü tespit edilmiştir.

*Anahtar Sözcükler:* öznel zindelik, temel psikoloji ihtiyaçlar, öz-şefkat

## ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the mediating role of self-compassion in the relationship between basic psychological needs and subjective vitality in high school students. The study group consists of a total of 632 students, 336 girls and 296 boys, from the 9th, 10th and 11th grades of high schools in Adana. The study collected data on students' personal information with the Personal Information Form, data on subjective vitality Subjective Vitality Scale (Ryan & Frederick, 1997), data on basic psychological needs with the Need Satisfaction Scale (Deci & Ryan, 1991), and data on self-compassion with the Self-Compassion Scale Short Form (Raes vd., 2011). The relationship between high school students' level of subjective vitality, satisfaction of basic psychological needs, and level of self-compassion was examined using the Pearson Product Moments Correlation. The mediating role of self-compassion in the relationship between subjective vitality and basic psychological needs was analyzed using Process Macro, developed by Hayes (2013). SPSS 25 and Process Macro v4.1 programs were used for statistical analysis of the data, and the values suggested by Preacher and Kelley (2011) were used as the basis for interpreting the effect size of mediation. According to the research results, positive relationships were found between subjective vitality, basic psychological needs and self-compassion. Positive relationships were found between the subdimensions of basic psychological needs, namely autonomy, competence, and relatedness and subjective vitality and self-compassion. Autonomy, competence, relatedness were found the significantly predict subjective vitality and self-compassion. In the mediation analysis conducted with Process Macro, the mediating role of self-compassion between autonomy, competence and relatedness and subjective vitality was found.

*Keywords:* subjective vitality, basic psychological needs, self-compassion

## GİRİŞ

Ergenlik dönemi çocukluk ile yetişkinlik arasında zorlu gelişim görevleriyle dolu bir dönemdir. Ergen bu dönemde akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmak, duygusal bağımsızlığını gerçekleştirmek, iş ve evlilik yaşamına hazırlanmak, kendisini ve bedenini olduğu gibi kabul etmek, toplumda uygun bir yer edinebilmek gibi bazı gelişim görevleriyle karşı karşıya kalır. (Gander & Gardiner, 2004). Ergenlik dönemi kimlik gelişiminin en üst düzeyde olduğu bir evredir (Erikson, 1968). Ergenlik dönemindeki bireylerin benlik bütünlüğü için temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması oldukça önemlidir (Russel & Bakken, 2002). İhtiyaç bireyin psikolojik ve fizyolojik sağlığını sürdürerek büyümesine ve bütünlüğünü korumasına katkı sağlayan gerekli kaynaklar olarak tanımlanmaktadır. Öz belirleme kuramı üç temel psikolojik ihtiyaç olduğunu savunur bu ihtiyaçlar özerklik, yeterlik ve ilişkili olmaktır (Chirkov vd., 2003). Temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan özerklik, bir ergenin ebeveynlere ve diğer yetişkinlere daha az bağımlı aynı zamanda benzersiz ve yetenekli bir kişi olması anlamına geldiği için, ergenlik ve gençlik yıllarında özel bir anlama sahiptir. Ebeveynler ve diğerleri, gençlerin özerklik olarak adlandırılan bu özyönetim, sorumluluk, bağımsızlık ve karar alma duygusunu geliştirmelerine yardımcı olabilir (Russel & Bakken, 2002).

Ergenlik dönemindeki kritik görevlerden birisi de bireyin hemcinsleri ve karşı cins bireyler ile daha sağlıklı ilişkiler kurmasıdır. Ergenlerin sağlıklı ilişkiler kurması bireyin bağımsızlığına ve özerkliğine katkıda bulunur (Gander & Gardiner, 2004). Temel psikolojik ihtiyaçlardan biri de yeterliktir ve bir kişinin yeterlik duygusu üzerinde sosyal çevrenin rolü önemlidir. Bireyin etrafından aldığı olumlu geribildirimler, yeterlik duygularını geliştirirken; olumsuz geribildirimler ve eleştiriler yeterlik duygularının azalmasına sebep olur (Ryan vd., 2009). Bu sebeple bireylerin sağlıklı gelişimi için öz-yeterlik konusunda ergenleri desteklemek gerekir (Borg-Laufs, 2013).

Temel psikolojik ihtiyaçların ilişki içerisinde olduğu önemli değişkenlerden birisi öznel zindeliklidir. Psikolojik ihtiyaç tatmini yaşayan bireyler daha mutlu ve zinde hissederken (Ryan & Deci, 2000); ihtiyaçları karşılanmayan bireylerin psikolojik sağlığı olumsuz etkilenebilir (Coleman, 2000). Öz belirleme kuramının öne sürdüğü üç temel psikolojik ihtiyacın (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) karşılanması öznel zindeliğin sürdürülmesi ve güçlendirilmesine katkı sağlar (Nix vd., 1999; Ryan & Deci, 2008). Literatür incelendiğinde öz-şefkatin, öznel zindelikteki varyansın % 32'sini açıkladığı bulunmuştur (Akın, 2014). Bu sebeple öznel zindeliğin önemli yordayıcılarından biri de öz-şefkattir.

Öz-şefkat kavramı, Doğu felsefi düşüncesinde yüzyıllardır varlığını sürdürürken, Batı'da nispeten yenidir (Neff, 2009). Öz-şefkat kişinin acılarını, hatalarını, başarısızlıklarını eleştirmeden ve suçlamadan nezaketle kabul edebilmesidir. Öz-şefkat; öz-nezaket, ortak paylaşımların bilincinde olma ve bilinçli farkındalık olmak üzere üç temel bileşenden oluşur (Neff, 2003). Öz-nezaket; sert bir şekilde eleştirel veya yargılayıcı olmaktan ziyade, kendine özen gösterme ve kendini anlama eğilimini ifade eder (Neff, 2009). Ortak paylaşımların bilincinde olma durumu her insanın hata yapabileceğini ve bunun insan olmanın bir parçası olduğunu kabul edebilmeyi ifade eder (Neff, 2011). Ortak paylaşımların bilincinde olan insan acı çekerken daha az soyutlanmış hisseder. Bu nedenle öz-şefkat kendine acımadan farklıdır (Neff & Dahm, 2015). Öz-şefkatin üçüncü bileşeni olan bilinçli farkındalık ise şu anda neler olduğunu fark etmektir. Deneyimle ilişki kurmanın bir yolu olan farkındalık, acıları azaltmak için kullanılmaktadır (Germer, 2004). Öz-şefkat, olumsuz düşüncelerimiz ve duygularımız hakkında bilinçli farkındalık gerektirir, böylece olumsuz duygu ve düşüncelerimize daha sakin yaklaşabiliriz (Neff & Dahm, 2015).

Ergenliğin gelişimsel aşaması özellikle zorlu olabilir; çünkü ergenler sıklıkla kendilerini yargılama ve öz değerlerini sorgulama eğilimindedir (Bluth & Blanton, 2014). Çok yönlü değişimlerin yaşandığı zorlu bir dönem olan ergenlikte öz-şefkat koruyucu bir faktördür (Jativa ve Cerezo, 2014). Öz belirleme kuramına göre üç temel psikolojik ihtiyaç evrenseldir ve tüm kültürlerde karşılanması gerekir. Psikolojik ihtiyaçların karşılanmasında sosyal çevrenin rolü oldukça büyüktür. (Deci & Ryan, 2000). Ergenlerle yapılan bireysel çalışmalarda sosyal çevrenin etkisini



kontrol etmek çok da mümkün değildir. Şimdiki deneyimin kabulü, mutlu ve acılardan uzak olma arzusu öz-şefkatle birleşerek kişinin tam potansiyeline ulaşma yeteneğini en üst düzeye çıkararak (Neff & Germer, 2017) temel psikolojik ihtiyaçlarının doyuma ulaşmasına katkı sağlar. Bu noktada psikolojik ihtiyaçlarla pozitif ilişki içerisinde olan öz-şefkatin (Busch, 2014; Gunnel vd., 2017; Gerber & Anaki, 2020) koruyucu işlev görmesi beklenmektedir.

Literatür incelendiğinde dünyada ergenlik dönemi için önemli olan temel psikolojik ihtiyaçlar, öznel zindelik ve öz-şefkatin incelendiği az sayıda çalışma varken (Busch, 2014; Gunnel ve diğerleri, 2017), ülkemizde bu üç değişkenin bir arada incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu amaçla temel psikolojik ihtiyaçlar ile öznel zindelik arasındaki ilişkide öz-şefkatin rolünün incelenmesi ergenlik döneminde bireyin benlik bütünlüğü açısından önemli olan temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile bireyin psikolojik olarak tam bir iyilik halinde yani; öznel olarak zinde olmasında öz-şefkatin etkisinin belirlenmesinin ergenlik döneminin daha iyi anlaşılmasına imkan sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısı ile bu araştırmanın hedefi lise öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaç düzeyleri ile öznel zindelik düzeyleri arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracı rolü olup olmadığını incelemektir.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile öznel zindelik arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracı rolünü incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki hipotezler sınanacaktır:

1. Lise öğrencilerinin İDÖ(özerklik, yeterlik ve ilişkili olma), ÖŞÖ-K ve ÖZÖ'den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır.
2. Lise öğrencilerinin İDÖ'den aldıkları puan ÖŞÖ-K'dan alınan puanı pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.
3. Lise öğrencilerinin ÖŞÖ-K'dan aldıkları puan ÖZÖ'den alınan puanı pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.
4. Lise öğrencilerinin İDÖ'den aldıkları puan ÖZÖ'den alınan puanı pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.
5. Özerklik ihtiyacı ile öznel zindelik arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracılık etkisi vardır.
6. Yeterlik ihtiyacı ile öznel zindelik arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracılık etkisi vardır.
7. İlişkili olma ihtiyacı ile öznel zindelik arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracılık etkisi vardır.

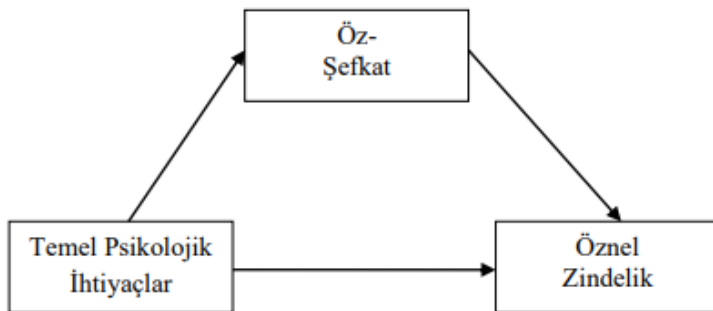
## YÖNTEM (BİRİNCİ DÜZEY BAŞLIK)

### Araştırma Modeli

Temel psikolojik ihtiyaçların öznel zindelik ile arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracı rolünü ortaya koymaya dönük ilişki tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Araştırma modeli Şekil 1'de gösterildiği gibidir.

#### Şekil 1

##### Araştırma Modeli



## Araştırma Grubu

Araştırma grubu Adana ilinde bulunan Anadolu liselerinde okuyan 9, 10 ve 11. sınıf kız ve erkek öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma grubunda 336 (%53.2) kız, 296 (%46.8) erkek öğrenci olmak üzere toplam 632 kişi yer almaktadır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Ayrıca "Öznel Zindelik Ölçeği", "İhtiyaç Doyum Ölçeği" ve "Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu" kullanılmıştır.

### *Kişisel bilgi formu*

Bu form katılımcıların cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

### *Öznel zindelik ölçeği (ÖZÖ)*

Ryan ve Frederick (1997) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Akın ve diğerleri (2012) yapılmıştır. Ölçme aracı bireylerin öznel zindelik düzeylerini ölçmektedir. 7 maddeden oluşan tek boyutlu ölçek 7'li likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 49'dur. Ölçekten alınan puanların artması bireylerin öznel zindelik düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri;  $\chi^2/sd = 1.74$ , GFI = .99, NFI = .99, CFI = 1.00; RMSEA = .056, AGFI = .96 olarak hesaplanmıştır. DFA sonucuna göre ölçeğin tüm iyilik indeks değerlerinin uygun sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Güvenirlik analizi kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .84 bulunmuştur. Uyarlama çalışmaları üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu ölçeğin ergenler için uygunluğu Satıcı ve Deniz (2019) tarafından yapılan bir çalışmada desteklenmiştir. Buna göre ÖZÖ-Ergen Formunun uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür;  $\chi^2/sd = 2.11$ , GFI = .98, CFI = .99, NFI = .98; AGFI = .95, TLI = .98, SRMR = .025 ve RMSEA = .056. Güvenirlik analizi kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .85 bulunmuştur. Lise öğrencileriyle yapılan bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .89. olarak hesaplanmıştır.

### *İhtiyaç doyum ölçeği (İDÖ)*

Deci ve Ryan tarafından geliştirilen ölçek Cihangir-Çankaya ve Bacanlı (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin toplam madde sayısı 21'dir ve özerklik, ilişkili olma, yeterlik alt boyutlarından oluşmaktadır. Özerklik alt boyutunda yedi, yeterlik alt boyutunda altı, ilişkili olma alt boyutunda ise dokuz madde bulunmaktadır. Ölçek 7'li likert tipindedir. Ölçekten elde edilebilecek toplam puan 21-147 arasında değişmektedir. Alt boyutlardan elde edilebilecek puanlar özerklik için 7-49; yeterlik için 6-42; ilişkili olma için ise 9-63 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça bireylerin temel psikolojik ihtiyaç doyum düzeyleri de artmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri; RMSEA: 0.07, GFI: 0.86, AGFI: 0.82, CFI: 0.82, NNFI:0.80 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre modelin veriye uygun olduğu söylenebilir (Cihangir-Çankaya & Bacanlı, 2003). Ölçeğin cronbach alfa katsayıları ölçeğin tamamı için .83, ilişkili olma alt ölçeği için .74, yeterlik alt ölçeği için .60, özerklik alt ölçeği için .71'dir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin cronbach alfa katsayıları ölçeğin tamamı için .88, ilişkili olma alt ölçeği için .81, yeterlik alt ölçeği için .75, özerklik alt ölçeği için .77 olarak hesaplanmıştır.

### *Öz-şefkat ölçeği kısa formu (ÖŞÖ-KF)*

Raes ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Yıldırım ve Sarı (2018) tarafından yapılmıştır. Öz-şefkat ölçeği kısa formu zaman açısından daha kullanışlı olacağı düşünülerek 26 maddelik "Öz-Şefkat Ölçeği"nden alınan maddelerden oluşturulmuştur. Öz-şefkat ölçeği kısa formu 11 maddedir ve tek boyutlu 5'li likert tipinde bir ölçektir. Toplam puan 12 ile 60 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça bireylerin öz-şefkat düzeyleri de artmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerine bakıldığında; RMSEA=0.06, RMSR= 0.095, GFI= 0.96, NFI= 0.91, CFI= 0.95 ve NNFI= 0,94 olarak hesaplanmıştır.

Buna göre uyum indeks değerlerinin uygun sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir (Byrne & Campbell, 1999; akt. Yıldırım & Sarı, 2018). Ölçeğin tamamına ait iç tutarlılık katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre öz-şefkat ölçeği kısa formunun lise öğrencilerinin öz-şefkat düzeyini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir (Yıldırım & Sarı, 2018).

## **İşlem**

Araştırma için Çukurova Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Okul ortamında yüz yüze veri toplamanın ve öğrencilere ulaşmanın zor olması sebebi ile ölçüm araçları Google Form'a aktarılarak veriler online ortamda toplanmıştır. Okul idaresi ile görüşülüp araştırma hakkında gerekli bilgiler verildikten sonra katılımcılara okul psikolojik danışmanları aracılığıyla ulaşılmıştır. Form içerisinde araştırmada kullanılan ölçeklerin yanı sıra veli onam formuna da yer verilmiş olup, araştırma verileri veli onayı ile beraber öğrencilerin gönüllüğü esasında toplanmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Öncelikle tek değişkenli uç değerlerin analizi kapsamında Z puanı hesaplanmış ve +3,-3 puan aralığı dışında kalan veriler uç değer olarak kabul edilmiş ve 2 veri analiz dışı bırakılmıştır. Çok değişkenli uç değerlerin analizi kapsamında mahalanobis uzaklığı hesaplanmış ve uç değer olarak belirlenen 3 veri analiz dışı bırakılmıştır. Analiz dışı bırakılan verilerden sonra 632 veri ile analizler yapılmıştır. Ölçeklerin cronbach alfa katsayıları bu veri setinde tekrar hesaplanmış ve tüm katsayıların .75 ve üzeri olduğu görülmüştür. Normallik varsayımının test edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Yapılan analizde tüm değerlerin -1 ile +1 aralığında olduğu görülmüştür. Buna göre verilerin normal dağıldığı söylenebilir (Hair vd., 2013). Değişkenler arası ilişki pearson momentler çarpımı korelasyonu ile incelenmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS 25 programı kullanılmıştır. Aracılık etkisini analiz etmek için Hayes (2013)'in geliştirmiş olduğu Process Makro v4.1 kullanılmıştır. Process Makroda analiz sonucu güven aralıklarına göre değerlendirilir. Aracılık analizinde her zaman normal bir dağılım olmadığı için güven aralıkları daha doğru sonuçlar verir. Aracılık etkisinin anlamlılığı güven aralığının sıfırın içinde olup olmamasına bağlıdır. Sıfır güven aralığının dışındaysa aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Aracılığın etki büyüklüğü yorumlanırken Preacher ve Kelley (2011)'nin önerdiği değerler baz alınmıştır.

## **Araştırma Etiği**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Bu araştırmada lise öğrencilerine ölçek uygulama izni Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilmiştir (22.10.2021/E-98258552-2035358727). Bu araştırmada kullanılan ölçeklerin kullanım izni ölçeğin uyarılama çalışmasını yapmış olan kişilerden alınmıştır.

## **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:03.06.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:108846

Simge ÇELEBİ, İsmail SANBERK

Lise öğrencilerinde öznel zindeliğin yordayıcısı olarak temel psikolojik ihtiyaçlar: Öz-şefkatın aracı rolü

## BULGULAR

Bu bölümde değişkenlere ilişkin betimsel istatistik değerleri, korelasyon değerleri ve aracılık modelleri sunulmuştur.

Değişkenlere ait aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Araştırmaya İlişkin Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler*

	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öznel Zindelik	30.51	10.07	-.26	-.62
Temel Psikolojik İhtiyaçlar	97.48	21.40	-.22	-.38
Özerklik*	27.57	7.68	-.31	-.40
Yeterlik*	25.64	57.36	-.07	-.49
İlişkili Olma*	44.28	10.14	-.42	-.23
Öz-Şefkat	31.53	8.47	-.08	-.29

Not: \*İhtiyaç Doyum Ölçeği Alt Boyutları

## Lise Öğrencilerinin Öz-Şefkat, Öznel Zindelik ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Öznel zindelik, öz-şefkat, temel psikolojik ihtiyaçlar ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Değişkenler Arası Korelasyon Değerleri*

	1	2	3	4	5	6
1-Öznel Zindelik	1					
2-Temel Psikolojik İhtiyaçlar	.65**	1				
3-Özerklik	.48**	.82**	1			
4-Yeterlik	.61**	.84**	.62**	1		
5-İlişkili Olma	.55**	.85**	.51**	.55**	1	
6-Öz-Şefkat	.46**	.63**	.56**	.61**	.45**	1

Not: \*\*p<.01

Tablo 2 incelendiğinde öznel zindelik puanı ile temel psikolojik ihtiyaçlar puanı arasında pozitif yönde  $r=.65$  düzeyinde, öznel zindelik puanı ile öz-şefkat puanı arasında pozitif yönde  $r=.46$  düzeyinde, temel psikolojik ihtiyaçlar puanı ile öz-şefkat puanı arasında ise pozitif yönde  $r=.63$  düzeyinde anlamlı bir ilişki görülmektedir.

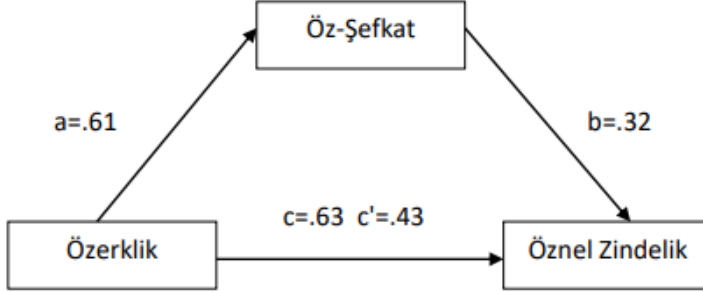
Temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutu olan özerklik ile öznel zindelik puanı arasında pozitif yönde  $r=.48$ , öz-şefkat puanı arasında pozitif yönde  $r=.56$  düzeyinde; yeterlik puanı ile öznel zindelik puanı arasında pozitif yönde  $r=.61$ , öz-şefkat puanı arasında pozitif yönde  $r=.61$  düzeyinde; ilişkili olma puanı ile öznel zindelik puanı arasında pozitif yönde  $r=.55$ , öz-şefkat puanı arasında pozitif yönde  $r=.45$  düzeyinde anlamlı bir ilişki görülmektedir.

## Özerklik ile Öznel Zindelik Arasındaki İlişkide Öz-Şefkatin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Özerklik ile öznel zindelik arasındaki ilişkide öz-şefkatın aracı rolü şekil 2'de verilmiştir.

### Şekil 2

Özerklik İle Öznel Zindelik Arasında Öz-Şefkatın Aracı Rolü



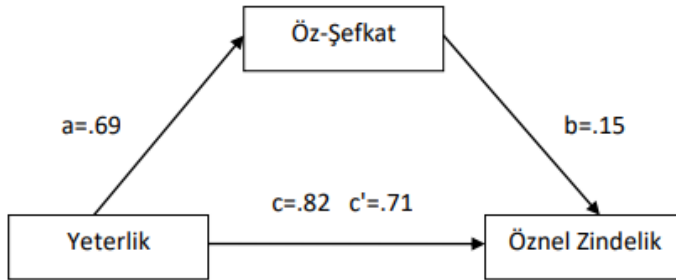
Analiz sonucuna göre özerkliğin öz şefkati (a) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $\beta=.61$ ,  $t=8.53$ ,  $p<.001$ ). Öz-şefkat, öznel zindeliği (b) pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $\beta=.32$ ,  $t=6.82$ ,  $p<.001$ ). Özerkliğin öznel zindelik üzerindeki toplam etkisi (c)  $\beta=.63$ ,  $t=14.03$ ,  $p<.001$  olarak belirlenmiştir. Özerkliğin, öznel zindelik üzerindeki doğrudan etkisi (c')  $\beta=.43$ ,  $t=8.22$ ,  $p<.001$ 'dir. Şekil 2'de sunulmuş olan analiz sonucuna göre aracı değişken eşitliğe girdikten sonra özerkliğin öznel zindelik üzerindeki etkisi düşmüştür (.63'ten .43'e). Özerkliğin öznel zindelik üzerinde dolaylı etkisinin (ab) olması ( $\beta=.20$ ,  $p<.001$ ) ve güven aralığının sıfırı kapsamaması (%95 GA=.139-.275) özerkliğin öznel zindelik üzerindeki etkisinde öz-şefkatın aracı rolü olduğunu göstermektedir. Yapılan analizde aracılık etkisinin tam standardize etki büyüklüğü .15'tir. Buna göre modeldeki aracılık etkisi orta düzey olarak değerlendirilebilir (Preacher & Kelley, 2011).

## Yeterlik ile Öznel Zindelik Arasındaki İlişkide Öz-Şefkatın Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Yeterlik ile öznel zindelik arasındaki ilişkide öz-şefkatın aracı rolü şekil 3'te verilmiştir.

### Şekil 3

Yeterlik İle Öznel Zindelik Arasında Öz-Şefkatın Aracı Rolü



Analiz sonucuna göre yeterliğin öz-şefkati (a) pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $\beta=.69$ ,  $t=19.73$ ,  $p<.001$ ). Öz-şefkat öznel zindeliği (b) pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $\beta=.15$ ,  $t=3.34$ ,  $p<.01$ ). Yeterliğin öznel zindelik üzerindeki toplam etkisi (c)  $\beta=.82$ ,  $t=19.66$ ,  $p<.001$  olarak belirlenmiştir. Yeterliğin, öznel zindelik üzerindeki doğrudan etkisi (c')  $\beta=.71$ ,  $t=13.51$ ,  $p<.001$ 'dir. Şekil 3'te sunulmuş olan analiz sonucuna göre aracı değişken eşitliğe girdikten sonra yeterliğin öznel zindelik üzerindeki etkisi düşmüştür (.82'den .71'e). Yeterliğin öznel zindelik üzerinde dolaylı etkisinin (ab) olması ( $\beta=.10$ ,  $p<.001$ ) ve güven aralığının

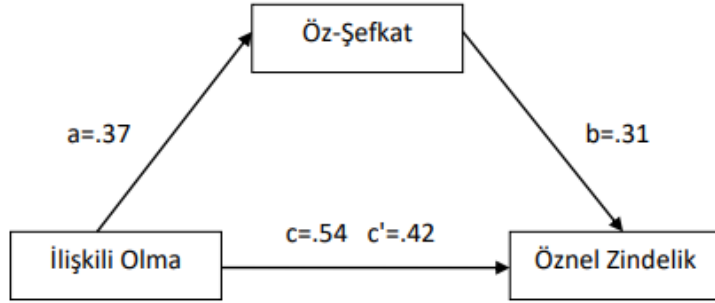
sıfırı kapsamaması (%95 GA=.039-.181) yeterliğin öznel zindelik üzerindeki etkisinde öz-şefkatın aracı rolü olduğunu göstermektedir. Yapılan analizde aracılık etkisinin tam standardize etki büyüklüğü.08'dir. Buna göre modeldeki aracılık etkisi orta düzey olarak değerlendirilebilir (Preacher & Kelley, 2011).

## İlişkili Olma ile Öznel Zindelik Arasındaki İlişkide Öz-Şefkatın Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

İlişkili olma ile öznel zindelik arasındaki ilişkide öz-şefkatın aracı rolü şekil 4'te verilmiştir.

### Şekil 4

İlişkili Olma İle Öznel Zindelik Arasında Öz-Şefkatın Aracı Rolü



Analiz sonucuna göre ilişkili olmanın öz-şefkati (a) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir ( $\beta=.37$ ,  $t=12.74$ ,  $p<.001$ ). Öz-şefkat öznel zindeliği (b) pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $\beta=.31$ ,  $t=7.49$ ,  $p<.001$ ). İlişkili olmanın öznel zindelik üzerindeki toplam etkisi (c)  $\beta=.54$ ,  $t=16.66$ ,  $p<.001$  olarak belirlenmiştir. İlişkili olmanın, öznel zindelik üzerindeki doğrudan etkisi (c')  $\beta=.42$ ,  $t=12.10$ ,  $p<.001$ 'dir. Şekil 4'te sunulan araştırma sonucuna göre aracı değişken eşitliğe girdikten sonra ilişkili olmanın öznel zindelik üzerindeki etkisi düşmüştür (.54'ten .42'ye). İlişkili olmanın öznel zindelik üzerinde dolaylı etkisinin (ab) olması ( $\beta=.12$ ,  $p<.001$ ) ve güven aralığının sıfırı kapsamaması (%95 GA=.081-.161) ilişkili olmanın öznel zindelik üzerindeki etkisinde öz-şefkatın aracı rolü olduğunu göstermektedir. Yapılan analizde aracılık etkisinin tam standardize etki büyüklüğü .12'dir. Buna göre modeldeki aracılık etkisi orta düzey olarak değerlendirilebilir (Preacher & Kelley, 2011).

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre lise öğrencilerinin öz-şefkat, öznel zindelik ve temel psikolojik ihtiyaçlar doyum düzeyleri arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Ergenlerin, temel psikolojik ihtiyaç doyumları ile öz-şefkat düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin bulunması ile Babenko ve Oswald (2018)'in de tıp öğrencileri ile yaptığı çalışmada temel psikolojik ihtiyaçlar ile öz-şefkat arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunması paralellik göstermektedir. Ayrıca temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutları olan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ile öz-şefkat arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Hemşirelerle yapılan bir çalışmada da özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ile öz-şefkat arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Aydın & Kahraman, 2020). Öz-şefkat, özerklik ve seçim duygusunu ifade ederken, öz-şefkatın bileşeni olan ortak paylaşımların bilincinde olma ilişkili olma ihtiyacını besler; ayrıca öz-şefkat kişinin yeterlik ihtiyacının karşılanmasını sağlamayabilir; ancak yeterlik ihtiyacının eksikliğine olan tepkisini hafifletmeye yardımcı olur (Gerber & Anaki, 2020). Bu doğrultuda özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ile öz-şefkat arasında pozitif yönde bir ilişkinin olması beklenen bir durumdur.

Ergenlerin öz-şefkat düzeyleri ile öznel zindelik düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gunnel ve diğerlerinin (2017) yaptığı çalışmada öznel zindelik ile öz-şefkat arasında pozitif ilişkinin bulunması bu çalışmada elde edilen bu bulguyu desteklemektedir. Kişinin kendisine özenle ve şefkatle yaklaşması, psikolojik sağlığı üzerinde önemli bir rol oynar.

Sevgi dolu, bağlantılı ve dengeli bir zihin durumunu benimsemek psikopatolojiyi azaltırken aynı zamanda hayattaki neşeyi, anlamı ve zindeliği de arttırır (Neff & Germer, 2017). Temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile öznel zindelik arasında pozitif yöndeki ilişki bulgusu, literatürde yer alan daha önce yapılan çalışmalarla uyumludur (Gunnel vd., 2017; Yiğit vd., 2016). Ayrıca temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutları olan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ile öznel zindelik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Chen ve Sengupta (2014)'nın yaptığı çalışmada da özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ile öznel zindelik arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca yapılan araştırmalarda öznel zindeliğin özerklik ve ilişkili olma ihtiyacı ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Ryan & Frederick, 1997). Bu bulgular elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Aracılık analizleri sonucunda temel psikolojik ihtiyaçlar ile öznel zindelik arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracı rolü olduğu görülmüştür. Bu araştırmada aracılık analizleri temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde, ilk bulgu özerklik ile öznel zindelik arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracı rolünün olduğudur. Bu sonuca göre, özerklik ihtiyacının doyuma ulaşması öz-şefkati arttırmakta, öz-şefkat de öznel zindeliği arttırmaktadır. Özerk bireyler kendilerine karşı naziktir; yani öz-şefkat düzeyleri daha yüksektir üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmaya göre bireylerin öz-şefkat düzeylerinin yüksek olması, kişinin davranışları üzerinde kontrol duygusu olduğunu hissetmesi yani özerklik ihtiyacının karşılanması ile ilişkili bulunması (akt; Martin-Cuellar vd., 2019) bunu destekler niteliktedir; Özerklik ihtiyacı karşılanan ve öz-şefkat düzeyi yüksek bireyler zevk alma duygusuyla yönlendirilen davranışları sürdürme, yeni ve zorlayıcı beceriler öğrenme eğilimindedirler bu da kişiyi mutluluğu bulmaya teşvik ederek öznel zindelik düzeylerinin artmasını sağlayabilir (Neff & Dahm, 2015). Çünkü kişisel irade ve kişinin seçme özgürlüğü özerklik ihtiyacının doyumunu artırarak öznel zindelik seviyesinin artmasını sağlar (Chen & Sengupta, 2014). Deci ve Ryan (2000)'a göre özerk olarak gerçekleştirilen davranışlar, dış kontrole gerçekleştirilen davranışlara göre kişinin öznel olarak daha zinde hissetmesini sağlar. Grow ve Ryan (1996), yaşlı kişilerle yaptıkları çalışmada daha fazla özerklik ve daha yüksek kaliteli ilişkilerin her ikisinin de daha fazla öznel zindelik için öngörücü olduğunu bulmuştur (akt. Ryan & Frederick, 1997). Ayrıca Akın (2014)'ın yaptığı araştırma sonucuna göre öz-şefkatin öz-nezaket, bilinçli farkındalık ve ortak paylaşımların bilincinde olma alt boyutlarının öznel zindeliği pozitif düzeyde yordaması da araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Aracılık analizlerinden elde edilen ikinci bulgu ise yeterlik ile öznel zindelik arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracı rolüdür. Bu sonuca göre, yeterlik ihtiyacının doyuma ulaşması öz-şefkati arttırmakta, öz-şefkat de öznel zindeliği arttırmaktadır. Neff (2015)'e göre öz eleştiri, kişinin başarısızlıklarına ve yetersizliklerine yönelik tepkisidir. Bireyin yetersiz ve başarısız olduğu alanları kabul etmesi, bunların insan olmanın bir parçası olduğunu görebilmesi, öz-şefkat kapasitesiyle alakalıdır (Aydın & Kahraman, 2020). Başarısızlıklarla karşılaştıktan sonra bile kendilerini olumlu algılayan bireyler, kendilerini hedeflerine ulaşmak için gerekli becerileri geliştirecek kadar yetkin olarak görürler; yani kendilerini yargılamadan, eleştirmeden kabul edebilirler; bu da bireylerin öz-şefkat düzeylerinin artmasını sağlar (Nalipay & Alfonso, 2018). Yeterlik algısı yüksek kişiler, kendilerini eleştirip yargılamak yerine, kendilerine öz-şefkatli bir şekilde yaklaşabilirler (Neff vd., 2005). Gunnel ve diğerlerinin (2017) yaptığı bir araştırmada öz-şefkattaki artışlar, kişisel olarak zorlayıcı görevler sırasında etkili hissetme; yani yeterlik ihtiyacının karşılanmasındaki artışlarla ilişkili bulunmuştur. Yüksek yeterlik algısına sahip kişiler daha pozitif bir ruh haline sahiptir (Bandura, 1994), öz-şefkat düzeyleri daha yüksektir; öz-şefkat düzeyleri yüksek bireylerin mutluluk ve enerji düzeyleri artmakta buna bağlı olarak deneyimlenen öznel zindelik de artmaktadır. Çünkü yeterlik algısının yükselmesi, yeterlikle pozitif ilişki içerisinde olan öznel zindeliğin (Torres vd., 2020) de yükselmesine katkı sağlar. Ergenlerle yapılan boylamsal bir araştırmada Caprara ve diğerleri (2006), yeterlik inançlarının ergenlerin anlık ve iki yıl sonraki pozitif düşünme ve mutluluğunu yordadığını belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak yeterlik inancının yüksek olması, bireyin daha pozitif düşünmesi ve mutluluk düzeyi üzerinde olumlu etkiler sağlayarak öznel zindelik seviyesinin de artmasını sağlayabilir.

Aracılık analizlerinden elde edilen üçüncü bulgu ise ilişkili olma ile öznel zindelik arasındaki ilişkide öz-şefkatin aracı rolüdür. Bu sonuca göre ilişkili olma ihtiyacının doyuma ulaşması öz-şefkati arttırmakta, öz-şefkat de öznel zindeliği arttırmaktadır. İnsanların öz-şefkat düzeyleri ile bağlantılı olabilecek bir faktör, ilişkilerinde ne kadar güvende hissettikleridir. İlişkilerinde güvenli bağlanan, ilişkili oldukları kişilere bağlı hisseden; yani ilişkili olma ihtiyacı karşılanan bireyler daha esnek olma ve daha öz-şefkatli olma eğilimindedirler. Başkalarıyla bağlantı kurmak, ilişki içerisinde olmak, kişinin kendisine öz-şefkatli bir şekilde yaklaşmasını da kolaylaştırır (Barnard & Curry 2011). Olumlu sosyal ilişkiler, ilişki ihtiyacının karşılanmış olması öz-şefkati teşvik ederken, öz-şefkat ilişkisel ve duygusal iyilik halini teşvik eder ve bu da kişinin öznel zindelik seviyesinin artmasını sağlar (Lathern vd., 2021). Alzheimer hastalarının bakıcıları ile yapılan bir çalışmaya göre yoga ve şefkat meditasyonu çalışmalarının bireylerin yaşam kalitesini, öznel zindelik ve öz-şefkat düzeylerini artırdığı bulunmuştur (Danucalov vd., 2017). Yani kişilerin öz-şefkat düzeylerini arttırmaya yönelik yapılan meditasyon çalışmaları sonucunda öznel zindelik düzeyleri de artmıştır. Bu durum öznel zindelik ile öz-şefkat arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ryan ve Frederick (1997), insanların psikolojik açıdan ilişkili olma ihtiyaçlarının karşılandığı koşullarda öznel zindelik düzeylerinin arttığını savunmaktadır. Bireylerin ilişkili olma ihtiyacının karşılanmış olması öz-şefkat düzeylerinin artmasını sağlar; aynı zamanda öz-şefkat ilişkili olma ile öznel zindelik arasında aracı rol görerek ilişkili olma ile öznel zindelik arasındaki ilişkiyi güçlendirir, bir başka deyişle ilişkili olma ihtiyacı öz-şefkati arttırdığı için öznel zindelik artmaktadır. Bu durum da araştırma sonucunu desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre, temel psikolojik ihtiyaçlar (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) ile öznel zindelik arasında öz-şefkatin aracı rolü olduğu görülmektedir. Busch (2014), yaptığı çalışmada öz-şefkatin, doğrudan öznel zindelik üzerinde etkili olduğunu; ayrıca temel psikolojik ihtiyaçların doyuma ulaşmasının öz-şefkati artırdığını ve dolaylı bir şekilde de öz-şefkatin öznel zindeliği etkilediğini bulmuştur. Ayrıca; öz-şefkatin öznel zindeliği pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Shepherd ve Cardon (2009) da öz-şefkatin, psikolojik ihtiyaçların karşılanmasındaki eksikliklere verilen olumsuz duygusal tepkiye karşı koruyucu olduğunu bulmuştur. Öz-şefkat, temel psikolojik ihtiyaç doyumu ile öznel zindelik arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. Gunnel ve diğerlerinin (2017), yaptığı çalışmaya göre de öz-şefkat düzeyindeki artışlar ve psikolojik ihtiyaçların tatminindeki artışlar öznel zindelik düzeyindeki artışlarla ilişkilidir. Buna göre; bu araştırma sonucunda temel psikolojik ihtiyaçlar ile öznel zindelik arasında öz-şefkatin aracı rolü literatür tarafından da desteklenmektedir.

Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyuma ulaşması öz-şefkat düzeylerini arttırmakta dolayısıyla öznel zindelik düzeylerini de arttırmaktadır. Bu sebeple temel psikolojik ihtiyaçların doyumunda çevresel faktörler önemli olduğu için bu konuda okul psikolojik danışmanları öğretmenleri ve ebeveynleri bilinçlendirmeye yönelik çalışmalar planlanabilir. Ayrıca öz-şefkat geliştirilebilir bir beceri olduğu için okullarda öz-şefkat ile ilgili çalışmalara daha fazla yer verilebilir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırmanın sınırlılıklarından bir tanesi araştırma grubunun Adana ilinde yaşayan lise öğrencilerinden oluşmasıdır. Ayrıca araştırmada temel psikolojik ihtiyaçlar ile öznel zindelik arasında öz-şefkatin aracı rolü incelenmiştir, daha sonra yapılacak çalışmalarda temel psikolojik ihtiyaçlar ile öznel zindelik arasında aracılık etkisi olabilecek başka değişkenler de modele dahil edilerek daha detaylı bulgulara ulaşılabilir. Araştırma deneysel desen şeklinde tasarlanarak öz-şefkatin aracılık etkisi bu doğrultuda sınıanıp daha detaylı bulgularla alan yazına katkı sağlanabilir.

### **Destek ve Teşekkür**

Bu çalışma, Simge ÇELEBİ(2022) tarafından hazırlanan “Ergenlerde öznel zindeliğin yordayıcısı olarak temel psikolojik ihtiyaçlar: öz-şefkatin aracı rolü” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



## Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın birinci yazarı araştırmanın tüm süreçlerini gerçekleştirmiş olup araştırmanın ikinci yazarı araştırmanın tüm süreçlerine danışmanlık sağlamıştır.

## Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

## Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

## 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:03.06.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 108846

## KAYNAKÇA

- Akın, A., Satici, S. A., Arslan, S., Akın, Ü. & Kayış, A. R. (2012, Şubat). The validity and the reliability of the Turkish version of the subjective vitality scale (SVS). *4rd World Conference on Educational Sciences, Barcelona, Spain*.
- Akın, U. (2014). The predictive role of self-compassion on subjective vitality in Turkish university students. *Online Journal of Counseling & Education, 3*(3).
- Aydın, A., & Kahraman, N. (2020). Hemşirelik öğrencilerinde kendini sabotaj: psikolojik ihtiyaçlar ve öz-duyarlılık üzerine etkisi. *Cukurova Medical Journal, 45*(4), 1625-1633.
- Babenco, O., & Oswald, A. (2018). The roles of basic psychological needs, self-compassion, and self-efficacy in the development of mastery goals among medical students. *Medical Teacher, 1-4*.<https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1442564>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, ss. 71-81). New York: Academic Press.
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of General Psychology, 15*(4), 289-303. <https://doi.org/10.1037/a0025754>
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2014). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of child and family studies, 23*, 1298-1309. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9830-2>
- Borg-Laufs, M. (2013). Basic psychological needs in childhood and adolescence. *Journal of Education and Research, 3*(0).<https://doi.org/10.3126/jer.v3i0.7851>
- Busch, T. (2014). *Does self-compassion buffer the impact of poor basic need satisfaction on organismic well-being: A cross-sectional study on the relation between self-compassion and vitality*. Unpublished master's thesis, University of Twente.
- Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M. & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale, 15*(1).30-43.<https://doi.org/10.1017/S1121189X00002013>
- Chen, F., & Sengupta, J. (2014). Forced to be bad: The positive impact of low-autonomy vice consumption on consumer vitality. *Journal of Consumer Research, 41*(4), 1089-1107.

- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>
- Cihangir-Çankaya, Z. & Bacanlı, H. (2003). *İhtiyaç doyum ölçeği uyarlama çalışması*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi.
- Coleman, P. (2000). Aging and the satisfaction psychological needs. *Psychological Inquiry*, 11(4), 291-294
- Danucalov, M. A., Kozasa, E. H., Afonso, R. F., Galduroz, J. C., & Leite, J. R. (2017). Yoga and compassion meditation program improve quality of life and self-compassion in family caregivers of Alzheimer's disease patients: A randomized controlled trial. *Geriatrics & Gerontology International*, 17(1), 85-91. <https://doi.org/10.1111/ggi.12675>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991, January). A motivational approach to self: Integration in personality. *In Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 38, No. 1, ss. 237-288).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis* (No. 7). WW Norton & company.
- Gander, M.J., & Gardiner, W.H.(2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*. İmge Kitapevi Yayınları
- Gerber, Z., & Anaki, D. (2020). The role of self-compassion, concern for others, and basic psychological needs in the reduction of caregiving burnout. *Mindfulness*, 12(3), 741-750.
- Germer, C. (2004). What is mindfulness. *Insight Journal*, 22(3), 24-29.
- Gunnell, K. E., Mosewich, A. D., McEwen, C. E., Eklund, R. C., & Crocker, P. R. E. (2017). Don't be so hard on yourself! Changes in self-compassion during the first year of university are associated with changes in well-being. *Personality and Individual Differences*, 107, 43-48.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. & Tatham, R.L. (2013). *Multivariate data analysis*: Pearson Education Limited.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guildford Press.
- Jativa, R., & Cerezo, M. A. (2014). The mediating role of self-compassion in the relationship between victimisation and psychological maladjustment in a sample of adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 38, 1180-1190. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.04.005>
- Martin-Cuellar, A., Lardier, D. T., & Atencio, D. J. (2019). Therapist mindfulness and subjective vitality: the role of psychological wellbeing and compassion satisfaction. *Journal of Mental Health*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/09638237.2019.1644491>
- Nalipay, M. J. N., & Alfonso, M. K. S. (2018). Career and talent development self-efficacy of filipino students: The role of selfcompassion and hope. *Philippine Journal of Psychology*, 51(1), 101- 120.
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human Development*, 52(4), 211-214
- Neff, K. D. (2011). *Self-compassion*. New York, NY: William Morrow.
- Neff, K. D. (2015). The self-compassion scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7(1), 264-274.
- Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. *In Handbook of Mindfulness and Self-Regulation* (121-137).
- Neff, K., & Germer, C. (2017). *Self-compassion and psychological well-being*. Oxford Handbooks Online.
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejjitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(3), 266-284. <https://doi.org/10.1006/jesp.1999.1382>
- Preacher, K. J., & Kelley, K. (2011). Effect size measures for mediation models: Quantitative strategies for communicating indirect effects. *Psychological Methods*, 16(2), 93-115.

- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18(3), 250-255.
- Russel, S. & Bakken, J.R. University of Nebraska Lincoln.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). From ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), 702-717. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00098.x>
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529-565. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x>
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6(2), 107-124.
- Satıcı, S. A., & Deniz, M. E. (2019). Ergenlerin kendilik algıları ve okul doyumunu: öznel zindeliğin aracılık rolünün değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7289>
- Shepherd, D. A., & Cardon, M. S. (2009). Negative emotional reactions to project failure and the self-compassion to learn from the experience. *Journal of Management Studies*, 46(6), 923-949. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00821.x>
- Vergara-Torres, A. P., Tristán, J., López-Walle, J. M., González-Gallegos, A., Pappous, A. S., & Tomás, I. (2020). Students' perceptions of teachers' corrective feedback, basic psychological needs and subjective vitality: A Multilevel Approach. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Yıldırım, M., & Sarı, T. (2018). Öz-şefkat ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2502-2517. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-452171>
- Yiğit, M. M., & Sarı, İ., & Kolayış, H. (2016). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının, öznel zindelik ve mutluluk ile ilişkisi.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Adolescence is a time full of challenging developmental tasks between childhood and adulthood. During this time, adolescents must accomplish a number of developmental tasks, such as establishing healthy relationships with peers, realizing their emotional independence, preparing for work and married life, mastering the accept themselves and their bodies as they are, and carve out an appropriate place in society. Needs are defined as the necessary resources that contribute to the individual's growth and integrity by maintaining their psychological and physiological health. According to self-determination theory: there are three basic psychological needs: Autonomy, relatedness and competence (Chirkov vd., 2003), and each of these needs is very important to a person's psychological health (Ryan, 1995). It is very important to meet basic psychological needs during adolescence, when identity development is most pronounced. One of the important variables related to basic psychological needs is subjective vitality. While individuals whose psychological needs are met feel happier and fitter (Ryan & Deci, 2000), the mental health of individuals whose needs are not met may be negatively affected (Coleman, 2000). According to self-determination theory, the satisfaction of three basic psychological needs, autonomy, competence, and relatedness, contributes to the maintenance and enhancement of subjective vitality (Nix vd., 2008). In examining the literature, self-compassion was found to explain 32% of the variance in subjective vitality (Akin, 2014). For this reason, self-compassion is one of the most important predictors of subjective vitality. Self-compassion is important for healthy identity development. Self-compassion is a particularly noteworthy construct for understanding adolescents because it can influence well-being. A review of the literature reveals that there are few studies that address the basic psychological needs, subjective vitality, and self-compassion that are important to adolescence (Busch, 2014; Gunnell vd., 2017). For this reason, the purpose of this study is to examine whether self-compassion plays a mediating role in the relationship between high school students' basic psychological needs and their subjective vitality levels.

### Method

This research is a descriptive study in the form of a relational survey that aims to show the mediating role of self-compassion in the relationship between basic psychological needs and subjective vitality. The independent variable of the study is basic psychological needs (autonomy-competence-relatedness), the dependent variable is subjective vitality, and the mediator variable is self-compassion. IBM SPSS program 25 was used to analyze the data. The relationship between the variables was examined using Pearson product-moment correlation. Process Macro v4.1, developed by Hayes (2013), was used to analyze the mediating effect of self-compassion on the relationship between basic psychological needs (autonomy, competence, relatedness) and subjective vitality. The bootstrap method was used to test whether the variable self-compassion has a mediating role in the relationship between basic psychological needs and subjective vitality. In the bootstrap analysis, 5000 replicate samples were optio.

### Results

This study examined the mediating role of self-compassion in the relationship between basic psychological needs and subjective vitality in adolescents. The results of the study are presented below.

- High school students' subjective vitality and satisfaction with basic psychological needs; There were positive and significant relationships between subjective vitality scores and self-compassion scores and between basic psychological needs satisfaction scores and self-compassion scores.

- There were significant positive correlations found between high school students' autonomy-competence-relationship scores, which are subdimensions of basic psychological needs, and subjective vitality and self-compassion scores.
- It was found that the total score of basic psychological needs of high school students predicted the total score of self-compassion positively and significantly. Autonomy, competence and relatedness needs were also found to predict self-compassion positively and significantly.
- It was found that high school students' self-compassion scores significantly and positively predicted their subjective vitality scores.
- It was found that the total score of high school students' basic psychological needs significantly and positively predicted the total score of subjective vitality. Additionally, it was found that needs for autonomy, competence, and relatedness positively and significantly predicted subjective vitality.
- The relationship between autonomy and subjective vitality was found to be mediated by self-compassion.
- The relationship between competence and subjective vitality was found to be mediated by self-compassion.
- The relationship between relatedness and subjective vitality was found to be mediated by self-compassion.

## Discussion and Conclusion

The results of this study suggest that the relationship between subdimensions of basic psychological needs, such as autonomy, competence, and relatedness, and subjective vitality is mediated by self-compassion. Busch (2014) found in his study that self-compassion directly affects subjective vitality. He also found that self-compassion increases when basic psychological needs are met, and that self-compassion indirectly affect subjective vitality. In addition, self-compassion was found to have a positive affects on subjective vitality. Furthermore, Shepherd & Cardon (2009) found that self-compassion protects against unpleasant emotional reactions to the non-satisfaction of psychological needs. The relationship between the satisfaction of basic psychological needs and subjective vitality is affected by self-compassion. According to Gunnell vd., (2017) research, an increase in subjective vitality correlates with an increase in self-compassion and satisfaction of psychological needs. According to this study, the literature also supports the mediating function of self-compassion between basic psychological needs and subjective vitality.

**Kocaeli Üniversitesi**

**Eğitim Dergisi**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 17-37



**Kocaeli University**  
**Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1

Page: 17-37

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının  
mesleki profesyonelliklerini yordama gücü

The predictive power of teachers' attitudes towards  
teaching professions for their professionalism

**Akın KARAKUYU**,  <https://orcid.org/0000-0001-7370-5464>

*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya MYO, karakuyuakin@gmail.com*

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Gönderim Tarihi**

20 Haziran 2023

**Düzeltilme Tarihi**

14 Eylül 2023

**Kabul Tarihi**

13 Şubat 2024

**Önerilen Atıf**

Karakuyu, A. (2024). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının mesleki profesyonelliklerini yordama gücü.  
*Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 17-37. <http://doi.org/10.33400/kuje.1317173>

**Recommended Citation**

## ÖZ

Bir mesleği başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli olan etmenlerden biri de profesyonelliktir. Mesleki profesyonellik için o mesleğe yönelik yeterli bilgi, beceri ve tutuma sahip olmak gerekir. Bu kapsamda çalışmada, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi ve tutumların profesyonelliği yordama gücünü belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin ve mesleğe yönelik tutumlarının bazı demografik değişkenlere göre de anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışma ilişkisel tarama yönteminde yürütülmüştür. Çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme tekniği ile belirlenen 358 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler mesleki profesyonellik ve mesleğe yönelik tutum ölçekleri ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, ortalama, standart sapma, Manova, Anova, Kruskall Wallis, Mann Whitney U, Post – Hoc., Korelasyon ve Regresyon analizleri uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin hem mesleki profesyonellikleri hem de mesleğe yönelik tutumlarını değerlendirme düzeyleri yüksektir. Demografik değişkenlere göre, mesleki profesyonellikleri açısından cinsiyet, okul türü, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi, mezun olunan fakülte ve mezuniyet düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark yok iken kıdem ve branş değişkenlerinde anlamlı farklılık vardır. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarında, cinsiyet ve okul türü değişkenlerinde anlamlı fark yok iken kıdem, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi, mezuniyet düzeyi, branş ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyli bir ilişki söz konusudur. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının mesleki profesyonelliklerini yordama gücü ise %53'tür.

*Anahtar Sözcükler:* öğretmenler, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmenlerin profesyonellikleri

## ABSTRACT

Professionalism is one of the necessary factors to be able to carry out a profession successfully. For professional professionalism, it is necessary to have sufficient knowledge, skills and attitudes towards that profession. Therefore, in this study, it is aimed to determine the relationship and predictive power between teachers' attitudes towards their profession and their professional professionalism. In addition, it was examined whether teachers' professional professionalism and attitudes towards the profession differed significantly according to some demographic variables. The study was carried out in relational screening method. The study group consists of 358 teachers determined by simple random sampling technique. Data were collected with occupational professionalism and attitude scales towards the profession. In the analysis of the data, mean, standard deviation, Manova, Anova, Kruskall Wallis, Mann Whitney U, Post – Hoc., Correlation and Regression analyzes were applied. According to the results of the analysis, both the professional professionalism of teachers and their attitudes towards the profession are high. According to demographic variables, there is no significant difference in terms of professional professionalism in terms of gender, school type, socio-economic level of the region where the school is located, faculty graduated and graduation level, while there is a significant difference in seniority and branch variables. While there was no significant difference in the attitudes of teachers towards their profession, gender and school type variables, significant differences were determined according to the variables of seniority, socio-economic level of the region where the school is located, graduation level, branch and graduated faculty. There is a positive, significant and high-level relationship between teachers' professionalism and their attitudes towards the profession. In addition, the predictive power of teachers' attitudes towards their profession is 53%.

*Keywords:* teachers, attitude towards teaching profession, teacher professionalism

## GİRİŞ

Günümüz dünyasında bilgi, bilim ve teknolojiye meydana gelen baş döndürücü gelişmeler nedeniyle günlük yaşamımızdaki birçok yaşantı biçimimiz değişime uğramıştır. Bu hızlı değişim ve dönüşümlere bireylerin uyumunun sağlanması önem arz etmektedir. Ayrıca bu değişimler sadece bireysel olarak değil toplumsal anlamda da dönüşümü zorunlu kılmıştır. Bu noktada ise devreye eğitim sistemi girmektedir. Eğitim sistemlerinin amacı sadece bireylerin akademik gelişimini sağlamak değil aynı zamanda toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bireyleri topluma ve geleceğe hazırlamaktır. Bu süreçte en büyük pay öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin meslek yaşamlarında başarılı olabilmeleri için ise mesleki profesyonellikleri önemlidir.

Kökünü İngilizce olan profesyonellik kavramını sosyologlar, bir işle ilgili bilgi bütünlüğü ve uzmanlık gerektiren becerilere sahip olup toplumun refahını artırmak için yapılan iş olarak tanımlamaktadırlar (Mokk vd., 2009). Profesyonellik, bir meslekle ilgili olarak yüksek standartlara ulaşabilmek ve hizmetin niteliğini geliştirebilmek için gerekli olan davranış ve tutumlara sahip olmaktır (Swisher & Page, 2005). Profesyonellik ile ilgili tanımlamalara baktığımızda bir mesleği başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışlara sahip olmak gerektiği vurgulanmaktadır.

Günümüzde profesyonellik çoğunlukla mesleki değer olarak algılanmaktadır (Evetts, 2011). Öğretmen profesyonelliği, hem sınıf ve okulda hem de okul dışında öğretimin gerçekleşmesi ve kalitenin artırılarak öğrencilere mümkün mertebe daha yararlı olma ile ilgili bir kavramdır (Koşar, 2015). Öğretmen profesyonelliği, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri mesleki yaşamlarında ne derece kullanabildikleri ve meslek hayatında karşılaştıkları problemlere ne derece çözüm bulabildikleri şeklinde değerlendirilmiştir (Baggini, 2005). Öğretmen profesyonelliği öğretmenlerin mesleklerine yönelik sahip oldukları (alan, pedagojik ve teknolojik) bilgilerini becerileri ve değerleri ile birleştirerek kendilerini mesleğe ait hissedip davranışa dönüştürebilmeleri şeklinde ifade edebiliriz.

Garmston'a (1998) göre, profesyonel bir öğretmen olabilmek için;

- Alan bilgisi açısından yeterli olmak,
- Öğretim yöntem ve tekniklerini bilmek, içeriğe göre yöntem, teknik ve materyal seçimi yaparak gelişim ve öğrenme teorileri hakkında yeterli pedagoji bilgisine sahip olmak,
- Norm ve değer yargıları bakımından zayıf ve güçlü olduğu noktaları bilmek,
- Okuldaki meslektaşları, öğrenciler ve ailelerle sağlıklı bir iletişim ve etkileşimde bulunma özelliklerine sahip olabilmelidirler.

Öğretmen profesyonelliği için uzmanlık, öğrenci merkezlilik, özerklik ve öz denetim başlıkları önemlidir. Uzmanlık, alanla ilgili bilgi ve becerileri kapsarken, öğrenci merkezli olma öğrenci gelişimini ön planda tutma, özerklik, öğretmenlerin kendi kararlarını alabilmesini ve öz denetim, öğretmenlerin denetiminin yine kendi meslektaşları tarafından yapılmasını ifade etmektedir (Hoy & Miskel, 2010). Bu başlıklara benzer şekilde, öğretmenlerin profesyonelliklerini artırabilmek için; öğretmenlere profesyonel biçimde işlerini yapabilecekleri özerk ortam hazırlama, karar alma süreçlerine öğretmenlerin katılımını sağlama, öğretmenlere etkili ve üretken olabilmeleri için destek personeli sağlama ve okul yöneticilerinin çeşitli liderlik yaklaşımlarından faydalanmaları söylenebilir (Firestone & Bader, 1992). Özyanık (2023) ve Buyruk ve Akbaş (2021) ise öğretmenlerin profesyonelliğinin artırılabilmesi için öğretmen özerkliğine vurgu yapmışlardır.

Yılmaz & Altinkurt (2014) öğretmen profesyonelliğini, kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek olmak üzere dört boyutta incelemişlerdir. Bu boyutlardan kişisel gelişim, öğretmenlerin gönüllü olarak mesleki anlamda kurslara katılarak, kitap ve bilimsel çalışmaları inceleyerek kendilerini geliştirmelerini ifade eder. Kuruma katkı, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve birikimlerini sosyal, kültürel ve mesleki çalışmalara katılıp projelere destek olarak okul yararına kullanmalarıdır. Mesleki duyarlılık, öğretmenlerin meslektaşları ile uyumlu çalışan, kolayca iletişim kuran ve kendisini dönüştürerek işini en iyi şekilde yapmasıdır. Duygusal



emek boyutu ise, öğretmenlerin özel hayat ile iş hayatındaki duygularını ayrı tutarak kurumun amaçlarına uygun davranışlar göstermesidir.

Mesleki profesyonellik bireyin bakış açısına bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Çünkü bazı insanlar mesleklerini, maddi getiri, bazıları manevi tatmin, bazıları severek bazıları ise zorunlu olarak yerine getirmektedir. Hogan (2019) kişisel farklılıkların çalışanların meslek örgütlenmesi içinde rollerini yerine getirmesinde farklılıklar oluşturabileceğini, Yazıcı (2021) bu farklılıkların mesleki profesyonelliği önemli derecede etkilediğini vurgulayarak bunun ne derece etkilediğini belirlemek gerektiğini vurgulamıştır. Evans (2011) ise öğretmen profesyonelliğini etkileyen faktörleri sıralarken davranış ve entelektüelliğin yanında tutumu da saymıştır.

Tutum, insanların herhangi bir olay, ders, durum, kişi veya nesneye karşı duygu, düşünce ve davranışlarının ortaya çıkmasını sağlayan eğilimdir (Erkuş, 1994). Tutum, bireyin kendine, başka bir bireye, nesneye, toplumsal bir konuya veya olaya karşı daha önceki bilgi ve deneyimlerine dayanarak oluşturduğu bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki yani ön eğilimdir (İnceoğlu, 2010). Bu nedenle tutum tamamen bireysel bir özellik olup daha önceki yaşantılarımızla elde ettiğimiz bilgi ve duygular sonucu ortaya çıkan, olumlu – olumsuz veya düzey olarak yüksek – orta – düşük gibi farklı seviyelerde olabilmektedir. Bireylerin hayatında önemli yer edinen ve tutum geliştirdikleri hususlardan biri de sahip oldukları meslekleridir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmenin meslek hakkındaki düşünce, duygu, bilgi ve hissettikleri ve bunun sonucunda ortaya koyduğu performans olarak tanımlanmıştır (Camadan ve Duysak, 2010). Öğretmenlerin, mesleğe, öğrenciye ve okul çalışmalarına yönelik sahip oldukları tutumlar, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde etki etmektedir (Küçükahmet, 2003). Mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olan öğretmenler olumlu rol model olabilirler. Bu ise öğrencilerin hem akademik başarı hem de olumlu davranışlar kazanmasına neden olur (Demirel & Ünişen, 2018). Tutumu yüksek olan öğretmenler; araştırmacı olurlar, daha esnek, sabırlı, tutarlı, iletişime açık, hoşgörülü, değişime uyum sağlayan, bireysel farklılıklara saygılı ve öğrencileri motive edicidirler (Çeliköz & Çetin, 2004).

Öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme sürecinde profesyonel bir yaklaşım içinde olmaları tutum, tavır, bilgi ve becerilerinin öğrencileri etkilediği ve bu anlamda iyi bir model oluşturmaları gerekir (Türkoğlu, 2002). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını bilmek mesleklerindeki başarıyı, doyumunu ve profesyonelliklerini belirlemeye yardımcı olacaktır (Erkuş, vd., 2000). Bu bağlamda çalışmada öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi, Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki nedir? Olarak belirlenmiştir.

Alt problemler:

1. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve alt boyutlarının düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının düzeyi nedir?
3. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve mesleğe yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve mesleğe yönelik tutumları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve mesleğe yönelik tutumları görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve mesleğe yönelik tutumları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve mesleğe yönelik tutumları mezuniyet düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve mesleğe yönelik tutumları branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve mesleğe yönelik tutumları mezun oldukları fakültelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

10. Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları ile mesleki profesyonellikleri ve alt boyutları arasında ilişki var mıdır?
11. Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının mesleki profesyonelliklerini ve alt boyutlarını yordama gücü nedir?

## YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında çalışmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki ve yordama gücü incelendiği için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla ölçülebilir değişken arasındaki ilişkileri konu edinip bunların arasındaki ilişkinin, varlığını, yönünü, durumunu ve derecesini belirlemeyi amaçlar (McMillan & Schumacher, 2014).

### Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini İç Anadolu Bölgesindeki bir ilde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ise basit seçkisiz örnekleme tekniği ile belirlenen 358 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken Gay ve Airasian (1999) tarafından düzenlenen evren-örneklem tablosu dikkate alınmıştır. Buna göre çalışma evreni 1500 – 2000 aralığında örneklem büyüklüğü 306 – 322 aralığında olması yeterlidir. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi, evrendeki her bir birimin örnekleme seçilme şansının eşit olduğu örnekleme tekniğidir (Büyükoztürk, vd., 2011). Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	139	39,1
	Erkek	219	60,9
Kıdem	0-8 yıl	66	18,4
	9-16 yıl	95	26,8
	17-25 yıl	147	40,8
	25 üstü	50	14,0
	Görev yeri	Anaokulu	18
Okulun bulunduğu bölgenin sosyo ekonomik düzeyi	İlkokul	193	54,2
	Ortaokul	108	30,2
	Lise	38	10,6
	Düşük	164	45,8
	Orta	137	38,5
	Yüksek	57	15,6
	Mezuniyet derecesi	Eğitim enstitüsü	10
Lisans		306	85,5
Lisansüstü		42	11,7
Branş	Okul öncesi	50	14,0
	Sınıf	153	43,0
	Sosyal bilimler	27	7,3
	Fen bilimleri	58	16,2
	Dil bilimleri	47	12,8
	Beden ve sanat	25	6,7
Mezun olunan fakülte	Eğitim	278	77,7
	Fen edebiyat	48	13,4
	Diğer	32	8,9
Toplam		358	100

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada verileri toplamak için öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır.

### *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeği*

Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilen ölçek 24 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 1- kesinlikle katılmıyorum, 2- katılmıyorum, 3- kararsızım, 4- katılıyorum ve 5- kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Katılımcıların ölçekten alabileceği puanlar 24 ile 120 arasında değişmektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinde X<sup>2</sup>/sd oranı 2.66 RMESEA değeri 0.08, GFI değeri 0.82, CFI değeri 0.8 AGFI değeri 0.78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,90 dır. Bu çalışmadaki belirlenen örneklem için güvenilirlik katsayısı 0,915 dir. Bu değer ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

### *Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği*

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları için veriler Kahramanoğlu vd. (2018) tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak elde edilmiştir. 5'li likert tipindeki ölçeğin puanlaması; Kesinlikle Katılmıyorum: 1, Katılmıyorum: 2, Kararsızım: 3, Katılıyorum: 4, Tamamen Katılıyorum: 5 şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 60'tır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinde X<sup>2</sup>/sd oranı 2.45, RMESEA değeri 0.065, GFI değeri 0.95, CFI değeri 0.98 AGFI değeri 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinalinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,77 dir. Çalışmada belirlenen örneklem için ise 0,87 dir.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Çalışmadaki öğretmenlerin mesleki profesyonelleri ve mesleğe yönelik tutumları için skewness ve kurtosis değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler mesleki profesyonellik için skewness değeri -0.618 Kurtosis değeri -0.016 dir. Mesleğe yönelik tutum için Skewness değeri -1.077 kurtosis değeri 1.308 dir. Bu değerlerin -1.5 ile +1.5 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve alt boyutlarının düzeyi ile mesleğe yönelik tutumlarının düzeyini belirlemek için ölçekten aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Öğretmenlerin demografik değişkenleri ile mesleki profesyonellik ve mesleki tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için, Manova, Anova, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis, aralarındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon ve yordama gücünü belirlemek için regresyon analizleri kullanılmıştır.

## Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### *Etik kurul izin bilgileri*

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.05.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: Toplantı no:4, Karar no:12

## BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında belirlenen alt problemler için elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

**Tablo 2**

*Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik ve Alt Boyutlarına ait Betimsel İstatistikler*

Değişkenler	N	Min.	Mak.	X	SS	Düzye
Kişisel gelişim boyutu	358	1,0	5,0	3,65	1,11	Orta
Mesleki duyarlılık boyutu	358	1,0	5,0	4,70	0,56	Yüksek
Kuruma katkı boyutu	358	1,0	5,0	4,09	0,96	Yüksek
Duygusal emek boyutu	358	1,0	5,0	4,60	0,64	Yüksek
Mesleki profesyonellik	358	1,0	5,0	4,25	0,83	Yüksek

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması, 4,25 standart sapması 0,83 dür. Kişisel gelişim boyutundan aldıkları puanların ortalaması, 3,65 standart sapması 1,11 dir. Mesleki duyarlılık boyutundan aldıkları puanların ortalaması, 4,70 standart sapması 0,56 dir. Kuruma katkı boyutundan aldıkları puanların ortalaması, 4,09 standart sapması 0,96 dir. Duygusal emek boyutundan aldıkları puanların ortalaması, 4,60 standart sapması 0,64 dür. Ölçek 5'li likert olduğu için ortalama 1 - 5 arasında değişmektedir. Bu düzeylerin belirlenmesinde Puan Aralığı= (En yüksek puan-En düşük puan)/Düzye sayısı formülü kullanılmıştır (Kaplanoğlu, 2014). Bu formül kullanılarak puan aralığı= (5-1)/3=1.33 olarak hesaplanmıştır. Bu aralığa göre ortalamanın 1.00 - 2.33 olması düşük düzyeye, 2.34 - 3.67 olması orta düzyeye, 3.68 - 5.00 olması yüksek düzyeye işaret etmektedir. Ölçeklerden alınan ortalamalara göre, öğretmenlerin kişisel gelişim boyutu orta düzye, mesleki duyarlılık, kuruma katkı ve duygusal emek boyutları yüksek düzyededir. Ölçeğin tamamı olan mesleki profesyonellikleri de yüksek düzyededir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının düzeyini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Tutumlarına ait Betimsel İstatistikler*

Değişkenler	N	Min.	Max.	Mean	Std.Deviation	Düzye
Mesleğe yönelik tutum	358	1,0	5,0	4.53	0.70	Yüksek

Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması, 4,53 standart sapması 0,70 dir. Ölçek 5'li likert olduğu için ortalama 1 - 5 arasında değişmektedir. Bu aralığa göre ortalamanın 1.00 - 2.33 olması düşük düzyeye, 2.34 - 3.67 olması orta düzyeye, 3.68 - 5.00 olması yüksek düzyeye işaret etmektedir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları yüksek düzyededir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için manova analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre MANOVA Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişkenler	Wilks Lambda	F	p	Hipotez sd	Hata sd	$\eta^2$
Mesleki profesyonellik Mesleğe yönelik tutum	0.997	0.456	0.634	2	355	0.003

Tablo 4'te ki verilere göre yapılan MANOVA analizi sonuçlarında; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki profesyonellikleri ile mesleğe yönelik tutumlarında anlamlı farklılık yoktur. [ $F(2,355)=0.456$ , ( $\lambda$ )=0.997,  $p>0.05$ ].

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve mesleğe yönelik tutumlarının kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre MANOVA Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişkenler	Wilks Lambda	F	p	Hipotez sd	Hata sd	$\eta^2$
Mesleki profesyonellik Mesleğe yönelik tutum	0.953	2.853	0.009*	6	706	0.024

\* $p<0,05$

Tablo 5'te ki verilere göre yapılan MANOVA analizi sonuçlarında; öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki profesyonellikleri ve mesleğe yönelik tutumlarında anlamlı farklılık vardır. [ $F(6,706)=2.853$ , ( $\lambda$ )=0.953,  $p<0.05$ ]. Farklılığın hangi grup ve bağımlı değişken lehine olduğunu belirlemek için post - hoc. Analizi yapılmış sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Post-Hoc. Analizi Sonuçları*

Değişkenler	I	J	Mean difference	Std.error	p
Mesleki profesyonellik	0-8 yıl	9-16 yıl	3.36	1.893	0.459
		17-25 yıl	-2.28	1.756	1.000
		25 ve üstü	-3.58	2.220	0.644
	9-16 yıl	17-25 yıl	-5.65	1.556	0.002*
		25 ve üstü	-6.94	2.065	0.005*
		17-25 yıl	-1.29	1.940	1.000
Mesleğe yönelik tutum	0-8 yıl	9-16 yıl	1.10	0.881	1.000
		17-25 yıl	-0.97	0.817	1.000
		25 ve üstü	-1.57	1.032	0.776
	9-16 yıl	17-25 yıl	-1.97	0.724	0.039*
		25 ve üstü	-2.57	0.960	0.046*
		17-25 yıl	-0.60	0.902	1.000

Tablo 6'da ki post-hoc. analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin hem mesleki profesyonelliklerinde hem de mesleğe yönelik tutumlarında kıdemi 17 yılın üstünde olanlar lehine anlamlı farklılık vardır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve mesleğe yönelik tutumlarının görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Manova analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Post-Hoc. Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişkenler	Wilks Lambda	F	p	Hipotez sd	Hata sd	$\eta^2$
Mesleki profesyonellik Mesleğe yönelik tutum	0.962	2.271	0.063	6	706	0.019

Tablo 7'de ki verilere göre yapılan MANOVA analizi sonuçlarında; öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre mesleki profesyonellikleri ile mesleğe yönelik tutumlarında anlamlı farklılık yoktur. [ $F(6,706)=2.271$ , ( $\lambda$ )=0.962,  $p>0.05$ ].

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve mesleğe yönelik tutumlarının okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Manova analizinin varsayımlarından Box'ın M kovaryans eşitliği sağlanamadığı için Anova analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8**

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları*

Bağımlı Değişkenler	N	X	Gruplar	df	X Square	F	p	
Mesleki profesyonellik	Düşük	164	102.00	Gruplar arası	2	68.864	0.471	0.625
	Orta	137	102.92					
	Yüksek	57	101.17	Grup içi	355	146.111		
Mesleğe yönelik tutum	Düşük	164	55.13	Gruplar arası	2	99.421	3.252	0,040*
	Orta	137	53.95					
	Yüksek	57	53.17	Grup içi	355	30.572		

\* $p < 0,05$

Tablo 8'de ki verilere göre yapılan ANOVA analizi sonuçlarında; öğretmenlerin okullarının bulunduğu bölgelerin sosyo-ekonomik düzeyine göre mesleki profesyonelliklerinde anlamlı farklılık yok iken mesleğe yönelik tutumlarında anlamlı farklılık vardır. Mesleğe yönelik tutumdaki bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için post – hoc. analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9**

*Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Tutumlarında Post-Hoc. Analizi Sonuçları*

Değişkenler	I	J	Mean difference	Std.error	p
Mesleğe yönelik tutum	Düşük	Orta	1.17	0.638	0.066
		Yüksek	1.95	0.855	0.023*
	Orta	Yüksek	0.77	0.876	0.375

\* $p < 0,05$

Tablo 9'da ki verilere göre yapılan post-hoc. analizinde öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarında tutum düzeyi düşük olanlarla yüksek olanlar arasında tutum düzeyi düşük olanlar lehine anlamlı farklılık vardır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve mesleğe yönelik tutumlarının mezuniyet düzeyleri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA analizinin varsayımlarından Box'ın M kovaryans eşitliği sağlanamadığı için mesleki profesyonellik değişkeninde ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir. Mesleğe yönelik tutum değişkeninde ise Levene test varyans eşitliği sağlanamadığı için non parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10**

*Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerinin Mezuniyet Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları*

Bağımlı Değişkenler	N	X	Gruplar	df	X Square	F	p	
Mesleki profesyonellik	Eğitim Enst.	10	105.20	Gruplar arası	2	170.08	1.169	0.312
	Lisans	306	101.83					
	Lisansüstü	42	104.42	Grup içi	355	145.54		

Tablo 10'da ki verilere göre yapılan ANOVA analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile mezuniyet dereceleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Mesleğe yönelik tutumları ile mezuniyet düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis yapılmış sonuç Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11**

*Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Tutumlarında Mezuniyet Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Sonuçları*

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	Chi Square	df	p
Mesleğe yönelik tutum	Eğitim Enst.	10	54.37	5.56	7.270	2	0.026*
	Lisans	306					
	Lisansüstü	42					

\* $p < 0,05$

Tablo 11’de ki verilere göre öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları ile mezuniyet düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için non parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmış ve anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için 3 grup (eğitim enstitüsü, lisans ve lisansüstü) arasında Mann Whitney U testi kullanarak tek tek karşılaştırma yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12**

*Mesleki Tutumlarının Gruplara Göre Karşılaştırmalı Mann Whitney U Sonuçları*

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Tutum	Eğt.Enst. - Lisans	225,30	2253,0	862,0	-2,372	0,018*
	Lisansüstü	33,30	333,0	142,0	-1,606	0,108
	Lisans - Lisansüstü	171,72	52545,0	5574,0	-1,407	0,159

\* $p < 0,05$

Tablo 12’de yapılan Mann Whitney U karşılaştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarında eğitim enstitüsü mezuniyeti olanların lehine anlamlı fark vardır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve mesleğe yönelik tutumlarının branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13**

*Öğretmenlerin Branşlarına Göre MANOVA Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişkenler	Wilks Lambda	F	p	Hipotez sd	Hata sd	$\eta^2$
Mesleki profesyonellik Mesleğe yönelik tutum	0.935	2.397	0.008*	10	702	0.033

Tablo 13’te ki verilere göre yapılan MANOVA analizi sonuçlarında; öğretmenlerin branşlarına göre mesleki profesyonellikleri ile mesleğe yönelik tutumlarında anlamlı farklılık vardır. [ $F(10,702)=2.397, (\lambda)=0.935, p<0.05$ ]. Farklılığın hangi bağımsız değişkende hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için post-hoc. analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

**Tablo 14**  
*Branş Değişkenine Göre Post-Hoc. Analiz Sonuçları*

Değişkenler	I	J	Mean Difference	Std.hata	p
Mesleki profesyonellik	Okul öncesi	Sınıf öğrt.	-0,517	1,938	1,000
		Sosyal bilgiler	4,985	2,879	1,000
		Dil bilimleri	1,152	2,298	1,000
		Fen bilimleri	5,730	2,432	0,019*
		Beden ve sanat	4,600	2,957	0,121
	Sınıf öğrt.	Sosyal bilgiler	5,501	2,524	0,450
		Dil bilimleri	1,669	1,834	1,000
		Fen bilimleri	6,247	2,001	0,029*
		Beden ve sanat	5,117	2,613	0,765
	Sosyal bilgiler	Dil bilimleri	-3,833	2,810	0,173
		Fen bilimleri	0,746	2,921	0,799
		Beden ve sanat	-0,385	3,370	0,909
	Dil bilimleri	Fen bilimleri	4,579	2,351	0,052
		Beden ve sanat	3,448	2,890	0,234
	Fen bilimleri	Beden ve sanat	-1,130	2,998	0,706
Mesleğe yönelik tutum	Okul öncesi	Sınıf öğrt.	-1,368	0,894	0,127
		Sosyal bilgiler	0,030	1,328	0,982
		Dil bilimleri	-1,441	1,060	0,175
		Fen bilimleri	1,669	1,122	0,138
		Beden ve sanat	0,466	1,364	0,733
	Sınıf öğrt.	Sosyal bilgiler	1,399	1,165	0,230
		Dil bilimleri	-0,072	0,846	0,932
		Fen bilimleri	3,038	0,923	0,001*
		Beden ve sanat	1,835	1,205	0,129
	Sosyal bilgiler	Dil bilimleri	-1,472	1,296	0,257
		Fen bilimleri	1,638	1,084	0,225
		Beden ve sanat	0,435	1,333	0,779
	Dil bilimleri	Fen bilimleri	3,119	1,084	0,004*
		Beden ve sanat	1,908	1,383	0,153
	Fen bilimleri	Beden ve sanat	-1,202	1,383	0,385

\* $p < 0,05$

Tablo 14'te yapılan karşılaştırmalarda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinde okul öncesi ve sınıf öğretmenleri lehine, mesleğe yönelik tutumlarında ise dil bilimleri (Türkçe, İngilizce ve Arapça) öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri lehine anlamlı fark vardır.



Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve mesleğe yönelik tutumlarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15'de verilmiştir.

**Tablo 15***Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelerine Göre MANOVA Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişkenler	Wilks Lambda	F	p	Hipotez sd	Hata sd	$\eta^2$
Mesleki profesyonellik Mesleğe yönelik tutum	0.966	3.100	0.015*	4	708	0.017

\* $p < 0,05$ 

Tablo 15'te ki verilere göre yapılan MANOVA analizi sonuçlarında; öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerine göre mesleki profesyonellikleri ile mesleğe yönelik tutumlarında anlamlı farklılık vardır. [ $F(4,708)=3.100$ , ( $\lambda$ )=0.966,  $p < 0.05$ ]. Farklılığın hangi bağımsız değişkende hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için post-hoc. analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16***Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Post-Hoc. Analiz Sonuçları*

Değişkenler	I	J	Mean Differnce	Std.hata	p
Mesleğe yönelik tutum	Eğitim	Fen Edebiyat	2,58	0,86	0,003*
		Diğer	0,79	1,02	0,442
Mesleki profesyonellik	Fen edebiyat	Diğer	-1,79	1,25	0,155
		Eğitim	3,50	1,87	0,063
	Fen edebiyat	Diğer	3,85	2,24	0,086
		Diğer	0,35	2,74	0,897

\* $p < 0,05$ 

Tablo 16'da ki verilere göre öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerine göre mesleki profesyonelliklerinde anlamlı farklılık yoktur. Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarında ise eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı farklılık vardır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve alt boyutları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17***Mesleğe Yönelik Tutum İle Mesleki Profesyonellik Ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki*

	Mesleki profesyonellik	Kişisel gelişim	Mesleki duyarlılık	Kuruma katkı	Duygusal emek
r	0,728	0,497	0,640	0,596	0,655
Mesleğe yönelik tutum	p	0,00**	0,00**	0,00**	0,00**
	N	358	358	358	358

\*\* $p < 0,01$ 

Tablo 17'de ki verilere göre öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0.728$ ;  $p < 0.01$ ). Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları ile kişisel gelişim alt boyutunda ( $r=0.497$ ;  $p < 0.01$ ) mesleki duyarlılık alt boyutunda ( $r=0.640$ ;  $p < 0.01$ ) kuruma katkı boyutunda ( $r=0.596$ ;  $p < 0.01$ ) ve duygusal emek boyutunda ( $r=0.655$ ;  $p < 0.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının mesleki profesyonelliklerini ve alt boyutlarını yordama gücünü belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce Durbin – Watson, Tolerance ve VIF gibi varsayımlar kontrol edilmiştir. Modelin, Durbin – Watson değeri 2.075, Tolerance değeri 0.391 ve VIF değeri 2.12 olarak hesaplanmıştır. Büyükuysal ve Öz'e

(2016) göre bu değerler varsayımların kabul edildiği anlamına gelmektedir. Regresyon analizine ait sonuçlar tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18**  
*Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordanan değişken	Yordayıcı değişken	$\beta$	SHB	t	F	R <sup>2</sup>	p
Mesleki profesyonellik	Mesleki tutum	1.580	0.079	3.790	402.194	0.530	0.00**
Sabit		16.321	4.306	20.055			
Kişisel gelişim boyutu	Mesleki tutum	0,384	0,036	10,808	116,813	0,247	0,00**
Sabit		-2,594	1,941	-1,136			
Mesleki duyarlılık	Mesleki tutum	0,239	0,015	15,719	247,073	0,410	0,00**
Sabit		10,536	0,832	12,662			
Kuruma katkı boyutu	Mesleki tutum	0,597	0,043	14,011	196,304	0,355	0,00**
Sabit		0,353	2,327	0,152			
Duygusal emek boyutu	Mesleki tutum	0,360	0,022	16,367	267,882	0,429	0,00**
Sabit		8,025	1,203	6,670			

\*\* $p < 0,01$

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları mesleki profesyonelliklerini ve alt boyutlarının tamamını yordamaktadır. Yordama gücü ise R2 değerinin 0.530 olması nedeniyle % 53 dür. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin %53 ü mesleğe yönelik tutumlarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları kişisel gelişimlerinin %24,7 sini, mesleki duyarlılıklarının %41’ ini, kuruma katkılarının %35,5’ini ve duygusal emeklerinin %42,9’ unu yordamaktadır.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerin hem mesleki profesyonellikleri hem de mesleğe yönelik tutumları yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu bakış açısına sahip oldukları ve mesleklerini severek yaptıkları bu nedenle mesleğe yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öte yandan alan yazında öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olup olmadığı tartışması da mevcuttur. Demirkasımoğlu (2010) bireysel özerklik olmaması, Carr (2000) yerleşme ve denetim için meslek kuruluşlarının aktif olmaması, Goepel (2012) öğrencilerinin müşteri gibi görülemeyeceği gibi nedenlerle öğretmenliği yarı profesyonel meslek olarak değerlendirirler. Buna karşın Firestone ve Bader (1992) ve Hoy ve Miskel (2010) gibi öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak gören araştırmacılar da vardır. Profesyonellik kavramı, günümüzde artık mesleki değer olarak kullanılmaktadır (Evetts, 2011). Öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin ve alt boyutlarının yüksek olması mesleki anlamda kişisel gelişimlerini tamamlama, bağlı hissetme, kuruma ve öğrencilere katkı sunma ve duygusal emek vererek bağ kurmalarını sağlayacaktır.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarında ve mesleki profesyonelliklerinde anlamlı fark yoktur. Öğretmenlik mesleği fiziksel güçten ziyade zihin gücü ile yürütülen bir meslek olması münasebetiyle bu meslek için cinsiyet değişkeni öğretmenlerin tutum ve profesyonelliklerinde anlamlı farklılık oluşturmamıştır denilebilir. Karnak (2020), Aslıhak (2022), Çelik ve Yılmaz (2015) ve Fakılı (2019) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinde anlamlı farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Çapa ve Çil (2000), Tanel, Kaya Şengören ve Tanel (2007) ve Uyar ve Karakuyu (2020) yaptıkları çalışmalarda bu çalışmadaki sonuca benzer olarak cinsiyet ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin hem mesleğe yönelik tutumlarında hem de mesleki profesyonelliklerinde görev süresi 17 yılın üstünde olanlar lehine anlamlı farklılık vardır. Altıncı ve Yılmaz (2014) kıdem profesyonelliği dolaylı olarak etkilediğini vurgulamıştır. Bayhan (2011) kıdemi 26 yıl üstü, Çekin (2015) kıdemi 21 ve 25 yıl üstü, Tukonic ve Harwood (2015) kıdemi 21 yıl üstü olan ve Yazıcı (2021) kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinde anlamlı fark olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmadaki sonuçla yine benzer şekilde Karahan (2005) ve Tanrıverdi (2008) mesleğe yönelik tutumda kıdemi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık belirlemişlerdir. Uzun yıllar bu mesleğe gönül veren çok sayıda öğrenci yetiştiren öğretmenlerin meslekleri ile aralarında duygusal bağ kurdukları maddi anlamda yeterli kazançları olmasa bile mesleğin manevi yönünün ağır basması nedeniyle mesleğe karşı olumlu tutum içerisinde oldukları ve görevlerini profesyonel bir şekilde yerine getirmeye çalıştıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre mesleğe yönelik tutumlarında ve profesyonelliklerinde anlamlı farklılık yoktur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile mesleki profesyonellikleri ve tutumlarında anlamlı farklılık çıkmaması bu değişkenlerin farklı okul türünden daha çok bireysel özelliklerden etkileniyor olmasından kaynaklı olabilir. Piji Küçük (2012) müzik öğretmenlerinin tutumlarını incelediği çalışmada devlete bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin özel sektörde çalışan öğretmenlere göre tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını ifade etmiştir. Bayhan (2011) ve Çelik ve Yılmaz (2015) bu çalışmadaki bulguları destekler nitelikte okul türü ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yazıcı (2021) okul türü olarak ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerini karşılaştırmış ve sınıf öğretmenleri lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Pearson ve Moomaw (2005) ise çalışmalarında lise öğretmenlerinin profesyonelliklerinin diğer okul kademesindeki öğretmenlere göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır.

Görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik özelliklerine göre ise mesleki profesyonelliklerinde anlamlı fark yok iken mesleğe yönelik tutumlarında sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgede görev yapanların lehine anlamlı fark vardır. Bu fark sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde görev yapan öğretmenlerin eğitimde eşitliği sağlayabilme adına öğrencilere karşı fedakâr ve özverili çalışmaları nedeniyle mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmelerinden kaynaklıdır denilebilir. Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım (2007) öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarında sosyo ekonomik özelliklerin anlamlı fark oluşturmadığını ortaya koymuştur. Demir (2021) benzer şekilde öğretmenlerin il, ilçe veya köylerde görev alma durumlarına göre profesyonelliklerinde anlamlı fark olmadığını belirlemiştir. Korkmaz ve Sadık (2011) okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça öğretmenlerin mesleki sorumluluk ve öğrenmeye karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir. Dursun (2023) yüksek lisans çalışmasında okulun bulunduğu sosyal çevrenin öğretmenlerin tutumlarında demokratik tutum alt boyutunda alt düzey lehine anlamlı farklılık belirlemiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaması koşullara bağlı olmaksızın öğretmenlerin görevlerini layıkıyla yerine getirme çabalarından kaynaklı olabilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinde mezuniyet düzeylerine göre anlamlı farklılık yokken mesleğe yönelik tutumlarında 1990 yılında kapatılıp fakülteye dönüştürülen ve dolayısıyla hizmet süresi 30 yıldan fazla olan öğretmenlerin mezun oldukları eğitim enstitüsü olan grup lehine anlamlı fark vardır. Bu sonuç, çalışmadaki kıdem yılı 17 – 25 yıl ve 25 yıl üstü olanların lehine anlamlı fark olması sonucu ile de birbirini desteklemektedir. Ayrıca bu sonuca benzer ve destekler nitelikte çalışmada, öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerine göre mesleki profesyonelliklerinde anlamlı farklılık yokken öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarında eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı farklılık vardır. Eğitim fakültelerinde öğretmenliğin hem alan hem de pedagojik boyutuna yönelik eğitim verilmesi, staj imkânı ve öğretmenlik mesleği ile ilgili örtük öğrenmeler mesleğe yönelik tutum oluşmasına ve bu nedenle anlamlı farklılık oluşmasına neden olmuştur denilebilir. Ekici (2020) ve Abay (2021) öğretmenlerin mesleki

profesyonellikleri ile mezuniyet durumları arasında anlamlı fark olmadığını bulmuştur. Ekici (2020) ve Demir (2021) çalışmadaki sonuca benzer şekilde hem mezuniyet düzeyinin yüksek okul, lisans veya lisansüstü olma durumuna göre hem de mezun oldukları fakültelerin eğitim, eğitim enstitüsü ve diğer fakülteler olma durumuna göre profesyonellikte anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir. Aksoy Zor ve Birol (2021) yaptıkları çalışmada bu çalışmadaki sonuca ters yönlü olarak sınıf öğretmenlerinin mezuniyet düzeyi lisansüstü olanlar lehine mesleki profesyonelliklerinde anlamlı farklılık bulmuşlardır.

Branş değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinde okul öncesi ve sınıf öğretmenleri lehine, mesleğe yönelik tutumlarında ise dil bilimleri (Türkçe, İngilizce ve Arapça) öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri lehine anlamlı fark vardır. Benzer şekilde Yılmaz, Altinkurt, Güner ve Şen (2015) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin branş öğretmenlerine göre farklılaştığını belirlemişlerdir. Aslıhak (2022) öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin, Çam ve Üstün (2016) ise öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının branşa göre değişmediğini raporlamışlardır. Sınıf öğretmenleri diğer branşlara göre gelişime ve öğrenmeye açık küçük öğrenci grubuyla uzun yıllar tek öğretmen olarak görev yapmaları mesleklerine karşı daha duyarlı, daha yüksek tutum ve profesyonel biçimde yapmalarını sağlamaktadır.

Çalışma kapsamında öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Mesleki tutumun profesyonelliği yordama gücü ise % 53 dür. Mesleğini severek yapan, saygı duyan, özverili davranan ve olumlu tutuma sahip insanlar mesleklerini eksiksiz bir şekilde yerine getirme çabasını göstermektedirler. Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum düzeylerinin yüksek olması beraberinde mesleki profesyonelliği getirdiği söylenebilir. Kılınç vd. (2015) bu ilişkiyi profesyonelliği bireyin mesleğine yönelik tutum ve davranışı olarak açıklamıştır. Tutumu doğrudan etkileyebilecek olan okulun bürokratik yapısı ile profesyonellik arasında orta düzeyin üstünde (Cerit, 2012); okul müdürüne güven ile profesyonellik arasında orta düzey (Koşar, 2015) ve tutumu etkileyen bireysel özelliklerden öz-yeterlik ve kurumsal öğrenme düzeyleri ile pozitif (Özdemir, vd., 2015) ilişki belirlenmiştir. Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018) öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu, tutumun profesyonelliği açıklama gücünü ise %32 olarak ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Yazıcı (2021) öğretmenlerin kişisel özellikleri ile mesleki profesyonellikleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki ve % 31 oranında yordama gücü olduğunu ifade etmiştir. Herhangi bir mesleğe karşı tutum bireylerin o meslekle bilgi, duygu ve davranışlarının oluşmasını doğrudan etkileyeceği için profesyonelliklerini de yakından etkileyecektir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin hem mesleki profesyonellikleri hem de mesleğe yönelik tutumları yüksek düzeyde çıkmıştır. Mesleki profesyonellikleri açısından cinsiyet, okul türü, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi, mezun olunan fakülte ve mezuniyet düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark yok iken kıdem ve branş değişkenlerinde anlamlı farklılık vardır. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarında, cinsiyet ve okul türü değişkenlerinde anlamlı fark yok iken kıdem, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi, mezuniyet düzeyi, branş ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Tutum ile profesyonellik arasında yüksek düzeyli bir ilişki söz konusudur ve tutum profesyonelliğin % 53'ünü açıklamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerini profesyonel bir şekilde yerine getirebilmeleri için öncelikle mesleğe karşı olumlu tutum içinde olmaları gerekmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre şu öneriler getirilebilir;

- Mesleki profesyonellik ve tutum oluşmasında bireysel özellikler etkili olduğu için medeni durum, ekonomik durum, görev yaptığı okuldaki süresi, ve haftalık ders saati gibi farklı demografik özelliklerin yer aldığı çalışmalara yer verilebilir.

- Eğitim sistemindeki diğer paydaşların profesyonelliği ve tutumu etkileyebilecek çevresel faktörler olduğu düşünüldüğünde bu faktörlerin değişken olarak ele alındığı çalışmalar yapılabilir.
- Profesyonellik ve tutum koşullara göre değişebileceği için öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerini ve ortaya çıkmasını etkileyen faktörlerin neler olabileceğini belirleyen nitel çalışmalara yer verilebilir.
- Alan yazında bu kavramlar daha çok öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Aktif olarak mesleğin içinde olan öğretmenlerin örneklem grubunda yer aldığı çalışmaların sayısı artırılabilir.
- Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum ve profesyonellikleri ile aralarındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların sayısı artırılabilir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma çalışmaya katılan öğretmenler ve çalışmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

### **Destek ve Teşekkür**

Yazar olarak çalışma ile ilgili herhangi bir destek ya da teşekkür beyanım bulunmamaktadır.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Araştırmanın tüm süreci makalenin beyan edilen tek yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmanın yazarı olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanım olmadığını ifade ederim.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### ***Etik kurul izin bilgileri***

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.05.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: Toplantı no:4, Karar no:12

### **KAYNAKÇA**

- Abay, M. (2021). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki profesyonellik ve mesleğe adanmışlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aksoy Zor, E. & Birol, Z. N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellik becerileri ile yüksek lisans eğitimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9 (11), 1-27.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.

- Aslıhak, Ü.Ş. (2022). *AB projelerinin öğretmenlerin mesleki öğrenme ve mesleki profesyonelliklerine katkısının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Baggini, J. (2005). What professionalism means for teachers today. *Education Review*, 18(2), 5-11.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Bozdoğan, A.E. ve Aydın, D. & Yıldırım, K.(2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 8 (2)*, 83-97.
- Buyruk, H. & Akbaş A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 431 - 451. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9996>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem A Yayınları, 10.Baskı
- Büyükusta, M.Ç. & Öz, İ.İ. (2016). Çoklu doğrusal bağıntı varlığında en küçük karelere alternatif yaklaşım: ridge regresyon. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 110-114
- Camadan, F., & Duysak, A. (2010). Farklı programlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması: *Rize Üniversitesi örneği. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 30-42.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. Taylor& Francis Group.
- Cerit, Y. (2013). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Çam, E. & Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkisi, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 459-476
- Çapa, Y. & Çil, N. (2000), Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69 – 73.
- Çekin, A.(2015). İmam-hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin profesyonelliği üzerine bir araştırma, *International Journal of Social Science*, 37, 85 – 100.
- Çelik, M., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 93-122.
- Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(1), 139-157.
- Demir, H. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ile öğretim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Demirel, N. & Ünişen A. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67): 997 – 1013.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining Teacher professionalism from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047–2051
- Dursun, B.(2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleri ile çocukların duygularına verdikleri tepkiler ve öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi.
- Ekici, E. (2020). *Öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Eroğlu, M., Erdoğan, U. & Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR) 5(30)*, 4379-4388.
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik terimler sözlüğü*. Doruk Yayınları
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T., & Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (116), 27-33.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-87

- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422. doi: 10.1177/0011392111402585
- Fakılı, A. (2019). *Mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algıları: Ankara ili Keçiören ilçesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Firestone, W. & Bader, B. D. (1992). *Redesigning teaching: professionalism or bureaucracy*, Albany: State University of New York Press.
- Garmston, R.J. (1998). The persuasive art of presenting: Becoming expert teachers, Part one. *Journal of Staff Development*, 19(1):60-63.
- Gay, L.R. & Airasian P. (1999). *Educational research: competencies for analysis and applications*. Sixth Edition. Merrill Publishing Company
- Goepel, J. (2012). Upholding public trust: an examination of teacher professionalism and the use of Teachers' Standards in England. *Teacher Development*. 16. 489-505
- Hogan, R. (2009). *Kişilik ve kurumların kaderi* (Çev: S. Y. Kölay). Remzi Kitabevi.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (S. Turan, Cev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, Algı, İletişim*, 5. Baskı, Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Kahramanoğlu, R., Yokuş, E., Cüçük, E., Vural, S. & Şiraz, F. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (ömytö) geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Turkish Studies Educational Sciences* 13(11), 1669-1686. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13561>
- Kaplıanoğlu, E. (2014). Mesleki stresin temel nedenleri ve muhtemel sonuçları: Manisa ilindeki SMMM'ler üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 64, 131-150. <https://doi.org/10.25095/mufad.396494>
- Karahan, H. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karnak, B. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 18(40), 255-270.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıncı, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118.
- Korkmaz, G. & Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 121-138.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson Education.
- Mokk, M.W.N.K.A., Grave, W.S. D., Wass, V., O'Sullivan, H., Zwaveling, J.H. & Schuwirth, L.W. (2009). Professionalism: Evolution of the Concept. *European Journal of Internal Medicine*, 20, 81-84.
- Özdemir, N., Yalçın, M. T., & Ernas, S. (2015). Öğretmen öz yeterliği, öğretmen profesyonelizmi ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *VI. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu*. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC, 5-7 Kasım
- Özyanık, M. (2023). *Öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54
- Piji Küçük, D. (2012). Müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19:151-161
- Swisher, L. L. & Page, C. G. (2005). *Professionalism in physical therapy*. St. Louis: St. Louis: Elsevier.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson Publishing.
- Tanel, R., Şengören, S. K. & Tanel, Z. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (22) , 1-9.

- Tanrıverdi, H.D. (2008), *Anasınıfı öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarıyla anasınıfı eğitim programında öngörülen hedeflere ulaşılma derecesi arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tukonic, S., & Harwood, D. (2015). The glass ceiling effect: mediating influences on early years educators sense of professionalism. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40(1), 36-54.
- Türkoğlu, A. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Mikro Yayınları.
- Uyar, A. & Karakuyu, A. (2020). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *International Social Sciences Studies Journal*, 6 (73), 4938-4945.
- Yazıcı, A. Ş. (2021). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişki. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2107-2122.
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Güner, M., & Şen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90.



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Professionalism is to have the behaviors and attitudes necessary to reach high standards in relation to a profession and to improve the quality of the service (Swisher & Page, 2005). Today, professionalism is mostly perceived as a professional value (Yetts, 2011). Teacher professionalism is a concept related to the realization of teaching both in the classroom, in school and out of school, and to be more beneficial to students as much as possible by increasing the quality (Koşar, 2015). Teacher professionalism has been evaluated as the extent to which teachers can use their knowledge and skills in their professional lives and to what extent they can find solutions to the problems they encounter in their professional life (Baggini, 2005).

Attitude is the tendency that enables people to reveal their feelings, thoughts and behaviors towards any event, lesson, situation, person or object (Erkuş, 1994). Attitude towards the teaching profession has been defined as the teacher's thoughts, feelings, knowledge and feelings about the profession, and as a result, the performance revealed (Camadan & Duysak, 2010). The attitudes of teachers towards the profession, students and school work have a wide impact on the learning and personality of the students (Küçükahmet, 2003). Teachers who have positive attitudes towards their profession can be positive role models. This causes students to gain both academic success and positive behaviors (Demirel & Ünişen, 2018). Teachers with high attitudes; They become researchers, more flexible, patient, consistent, open to communication, tolerant, adapting to change, respectful to individual differences and motivating students (Çeliköz & Çetin, 2004).

Teachers should have a professional approach in the teaching and learning process, their attitudes, knowledge and skills affect students and in this sense, they should create a good model (Türkoğlu, 2002). Knowing the attitudes of teachers towards their profession will help to determine their success, satisfaction and professionalism in their profession (Erkuş, Sanlı, Bağlı & Güven, 2000). In this context, it is aimed to examine the relationship between teachers' attitudes towards the profession and their professional professionalism.

### Method

Relational screening design, one of the quantitative research methods, was used in the research because the relationship between teachers' professionalism and their attitudes towards the teaching profession and their predictive power were examined. The relational survey model aims to determine the existence, direction, status and degree of the relationship between more than one measurable variable (McMillan & Schumacher, 2014).

### Universe sample

The study population of the research consists of teachers working in a province in the Central Anatolia Region. The sample of the study consists of 358 teachers determined by simple random sampling technique. Simple random sampling method is a sampling technique in which each unit in the universe has an equal chance of being selected for sampling (Büyüköztürk, et al., 2011).

### Data collection

Teachers' professional professionalism scale and attitude scale towards teaching profession were used to collect data in the study.

Teachers' Professionalism Scale: The scale developed by Yılmaz and Altınkurt (2014) consists of 24 items and 4 sub-dimensions. Scores that can be obtained from the scale are 1- strongly disagree, 2- disagree, 3- undecided, 4- agree, and 5- strongly agree. The scores that the participants can get from the scale range from 24 to 120. The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale is 0.90. The reliability coefficient for the sample determined in this study is 0.915. This value shows that the scale is quite reliable.

Attitude Scale Towards Teaching Profession: Data for teachers' attitudes towards teaching profession Kahramanoğlu et al. (2018) using the scale developed by. Scoring of the 5-point Likert-type scale; Strongly Disagree: 1, Disagree: 2, Undecided: 3, Agree: 4, Totally Agree: 5. The lowest score that can be obtained from the scale is 12, and the highest score is 60. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the original scale is 0.77. For the sample determined in the study, it is 0.870.

### ***Analysis of data***

In the analysis of the data, it was determined whether the data showed a normal distribution or not. The skewness and kurtosis values of the teachers in the study were calculated for their professional professionalism and their attitudes towards the profession. These values are skewness value -0.618 kurtosis value -0.016 for professional professionalism. The skewness value for the attitude towards the profession is -1,077 and the kurtosis value is 1,308. The fact that these values are between -1.5 and +1.5 indicates that the data show a normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2013). In order to determine the level of professional professionalism and sub-dimensions of teachers and their attitudes towards the profession, the mean and standard deviation values of the scores they got from the scale were examined. Manova, Anova, Mann Whitney U and Kruskal Wallis were used to determine whether there was a significant difference between the demographic variables of teachers and their professional professionalism and professional attitudes. Pearson correlation was used to determine the relationship between them, and regression analyzes were used to determine their predictive power.

### **Results**

According to the results of the analysis, there is a positive, significant and high-level relationship between teachers' professionalism and their attitudes towards the profession. In addition, the predictive power of teachers' attitudes towards their profession is 53%.

### **Discussion and Conclusion**

As a result, both professional professionalism of teachers and their attitudes towards the profession were found to be high. In terms of professional professionalism, there is no significant difference in terms of gender, school type, socio-economic level of the region where the school is located, faculty graduated and graduation level, while there is a significant difference in seniority and branch variables. While there was no significant difference in teachers' attitudes towards their profession, gender and school type variables, significant differences were determined according to the variables of seniority, socio-economic level of the region where the school is located, graduation level, branch and graduated faculty. There is a high level of relationship between attitude and professionalism, and attitude explains 53% of professionalism. For this reason, in order for teachers to fulfill their profession in a professional way, they must first have a positive attitude towards the profession.

**Kocaeli Üniversitesi**

**Eğitim Dergisi**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 38-66



**Kocaeli University**  
**Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1

Page: 38-66

Eğitimcilerin mesleki gelişimine yönelik çevrimiçi öğrenme araştırmalarının sistematik analizi

Systematic analysis of online learning research on the professional development of educators

**Ezgi ÖZDEMİR**,  <https://orcid.org/0000-0002-2171-2248>

*Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ezgi6parmak@gmail.com*

**Funda DAĞ**,  <https://orcid.org/0000-0002-0868-6647>

*Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fundadag@kocaeli.edu.tr*

Bu çalışma, Edu Congress 2022'de özet bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Gönderim Tarihi**

20 Haziran 2023

**Düzeltilme Tarihi**

22 Kasım 2023, 22 Aralık 2023

**Kabul Tarihi**

9 Ocak 2024

**Önerilen Atıf**

**Recommended Citation**

Özdemir, E., & Dağ, F. (2024). Eğitimcilerin mesleki gelişimine yönelik çevrimiçi öğrenme araştırmalarının sistematik analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 38-66. <http://doi.org/10.33400/kuje.1317538>

## ÖZ

Eğitimin niteliğinin artmasında atılacak adımlardan biri eğitimcilerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasıdır. Türkiye’de sadece öğretmenlerin sayısının bir milyonu geçtiği düşünüldüğünde mesleki gelişim eğitimlerinin yüz yüze yapılmasının zorluğu göze çarpmaktadır. Bu noktada, avantajlı yönleriyle çevrimiçi öğrenme ortamları çözüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma, Türkiye’de eğitimcilerin mesleki gelişimine yönelik çevrimiçi öğrenme araştırmalarının incelenmesi amacıyla, sistematik alanyazın taraması yöntemiyle, oluşturulan betimsel bir araştırmadır. Yöktez ve TR Dizin veri tabanlarında, belirlenen anahtar kelimelerle yapılan tarama seçim ve dışlama kriterleri çerçevesinde değerlendirildikten sonra 29 araştırma analiz sürecine alınarak incelenmiştir. Araştırmalar; öncelikle betimsel özellikleri açısından analiz edilmiştir. Ayrıca; konu ve alan, kullanılan model/kuramsal ve kavramsal yaklaşımlar, olumlu/olumsuz yönler, beklentiler ve öneriler olarak temalara göre incelenmiştir. Araştırmaların yıllara göre farklılaştığı, örneklem olarak çoğunlukla öğretmenlerin tercih edildiği, nitel araştırma yöntemlerinin daha fazla kullanıldığı, veri toplama aracı olarak çoğunlukla görüşmenin tercih edildiği gözlenmiştir. Amaçlarına göre incelendiğinde keşfedici ve betimleyici araştırmaların daha fazla yapıldığı, konuları açısından ise daha fazla mesleki gelişime ilişkin bir durumun incelendiği araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Araştırmaların yarısından fazlasında mesleki gelişim açısından bir kuramsal veya kavramsal çerçeveye yer verilmediği, bu yönde bilgi sunan az sayıda araştırmada ise harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ve hayat boyu öğrenme kuramına yer verildiği görülmüştür. İncelenen çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarında olumlu yönlerin esneklik, verimlilik ve ekonomiklik; olumsuz yönlerin ise teknik destek ve teknolojik altyapı yetersizliği olarak vurgulandığı belirlenmiştir. Araştırmalarda eğitimlerin uygulamalı, ulaşılabilir olması beklentiler içinde yansıtılmış; araştırmacılara çevrimiçi ortamlarda öğretmenler arası etkileşimi inceleyen araştırmaların yapılmasının önerildiği belirlenmiştir.

*Anahtar Sözcükler:* uzaktan eğitim, hizmetiçi eğitim, mesleki gelişim, çevrimiçi öğrenme, sistematik alanyazın taraması

## ABSTRACT

One of the steps to be taken in increasing the quality of education is to ensure the professional development of educators. Considering that the number of teachers in Turkey exceeds one million, the difficulty of conducting face-to-face professional development training is striking. At this point, online learning environments with their advantageous aspects appear to be the right solution. This research is a descriptive study that was created with the method of systematic literature review in order to examine the online learning researches for the professional development of educators in Turkey. In the Yöktez and TR Index databases, the results of the framework of selection and exclusion criteria, 29 studies were included in the analysis process. Initially, researches were analyzed according to their descriptive characteristics. In addition, the subject field, the model/theoretical and conceptual approaches used, positive/negative aspects, expectations and suggestions were examined according to themes. It was observed that the studies differed according to years, teachers were mostly preferred as the sample, qualitative research methods were used more, and interviews were mostly preferred as data collection tools. When analyzed according to their purposes, it was seen that exploratory and descriptive researches were conducted more, and in terms of their subjects, it was seen that researches examining a situation related to professional development were conducted more. It was observed that more than half of the studies did not include a theoretical or conceptual framework in terms of professional development, and the few studies that provided information in this direction included blended learning and lifelong learning. The positive aspects of the online professional development studies reviewed were flexibility, efficiency, and affordability; It has been observed that the negative aspects were lack of technical support and technological infrastructure inadequacy. Practical and accessible trainings were proposed in the expectations passages of the researches, along with the recommendations for the future researchers to conduct researches examining the interaction between teachers.

*Keywords:* distance education, in-service training, professional development, online learning, systematic literature review

## GİRİŞ

Eğitimin niteliğinin artırılması için öncelikli olarak yönetici ve öğretmenlerin kendi kişisel gelişimlerini sağlamaları gerekmektedir (Polat vd., 2018). Seferoğlu (2004) nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretimin sağlanması için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış devamlı bir desteğin var olmasının büyük önem arz ettiğini belirtmiştir. Mesleki gelişim, eğitimin bütünsel gelişim ve niteliğini arttırmak amacıyla ilk ve orta dereceli okullar ve bu okulların yöneticileri için önemli olduğu kadar yükseköğretim düzeyinde eğitim veren kurumların öğretim kadrosu içinde önemlidir. Son yıllarda yükseköğretimde öğretme becerilerini arttırmak adına öğretim elemanı mesleki gelişim programları giderek fazlalaşmakta ve çeşitlenmektedir (Kamel, 2016).

Ülkemizde ilk ve orta kademeli okullarda bir milyonu geçen sayıda öğretmenin olması hizmetiçi eğitimlerin yüz yüze yapılmasını zorlaştırmaktadır. Bu sebeple çevrimiçi eğitim, mesleki gelişim faaliyetlerinin sürdürülebilirliği için bir çözüm olarak görülmektedir (Avcı, 2021).

Milli Eğitim Bakanlığının güncel eğitim politikalarıyla birlikte, tüm dünyada gelişme gösteren hayat boyu öğrenme anlayışı uzaktan eğitime olan talebi artıran etmenler arasında sayılmaktadır (Kavrat & Türel, 2013). Tüm bunlarla birlikte, öğretmenlerin maddi olanaklarının kısıtlılığı, ailevi nedenler ve zaman yetersizliği gibi sebeplerden dolayı mesleki gelişim eğitimlerine katılım konusunda bazı engellerle karşılaştıkları (Uştu vd., 2016) ve bu engelleri aşmak üzere esnek zaman ve mekan temelindeki uzaktan eğitim olanaklarına yöneldikleri belirtilmektedir (Sarıdaş, 2017). Gerek pandemi sürecindeki güçlüklerin üstesinden gelebilmek, gerekse pandemi sonrası oluşan yeni beklentileri karşılamak adına öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yeniden ele alınması gerektiği görülmekte, uzaktan hizmet içi eğitimlerin maliyet, zaman ve mekan açısından avantajları kriz sonrasında da uygulanabilir olduklarına işaret etmektedir (Arslan, 2021).

Alanyazında, çevrimiçi ve uzaktan mesleki gelişim uygulamalarının mesleki gelişime olumlu ve olumsuz katkı ve etkilerini inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Çevrimiçi ve uzaktan öğrenmede öğretmenlerin mesleki gelişiminde engelleri ve önerileri kapsayan (Can, 2019); uzaktan eğitim kullanılarak verilen hizmet içi programlara yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği (Tekin, 2020; Parmaksız & Sıcak, 2015); uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüş ve beklentilerinin incelendiği (Taşkın & Aksoy, 2021); çevrimiçi eğitimcilerin eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik ve yarar algılarına etkisinin incelendiği (Ak vd., 2021); öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç ve beklentilerinin incelendiği (Aslanargun & Atmaca, 2017) araştırmalar alanyazında yer almaktadır.

Bununla birlikte son yıllarda, eğitim bilimlerinde birincil çalışmaların sayısal artışının kapsamlı ve sistematik araştırma sentezlerine olan ihtiyacı da arttırdığı belirtilmektedir (Üstün & Eryılmaz, 2014). Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili, çevrimiçi öğrenmeye yönelik birincil çalışmaların yanı sıra genel olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini konu alan sistematik alanyazın taraması çalışmalarının da yapıldığı görülmüştür. Bu konuda ulaşılan çalışmalardan biri Bümen ve diğerleri (2012) tarafından, Türkiye’de son 10 yılda yayınlanan makaleler, doktora tezleri ve geniş çaplı raporlara dayalı olarak öğretmenlerin etkili mesleki gelişiminin analizine yönelik gerçekleştirilen çalışmadır. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde karşılaşılan sorunlar değerlendirilerek çeşitli önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, öğretmenlerin eşzamanlı/eşzamansız uzaktan eğitimle mesleki gelişim çalışmalarının arttırılması gerektiği ve mesleki gelişim eğitimlerinin öğretmenlerin ihtiyacına yönelik verilmesinin gerekliliği belirtilmiştir. Sümer (2021) yaptığı sistematik alanyazın taramasında öğretmenlerin mesleki gelişimi için meydana getirilen çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki eğilimler ve bu topluluklarda yaşanan zorlukları incelemiş, ve çevrimiçi öğrenme topluluğu oluşturmak için hangi platformların kullanıldığı ve etkileşimlerinin neler olduğuna yönelik tespitlerde bulunmuştur. Bunun dışında, öğretmenlerin mesleki gelişimini hizmet öncesi eğitim süreçleri açısından ele alan bazı sistematik alanyazın taraması araştırmaları da mevcuttur (Parlar &

Halisdemir, 2020; Yaman, 2019). Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimini çeşitli açılardan analiz eden sistematik alanyazın taramasına dayalı araştırmalar olmakla birlikte, eğitimcilerin çevrimiçi ortamlarda mesleki gelişimlerini konu alan araştırmalara yönelik derinlemesine bir incelemenin araştırmaya açık boşlukları ortaya çıkarması açısından alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda, eğitimcilerin mesleki gelişimine yönelik çevrimiçi ve uzaktan eğitim araştırmalarının sistematik analizi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Belirtilen amaç doğrultusunda bu araştırmada aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

1. İncelenen araştırmaların var olan durumu nedir?
2. İncelenen araştırmalar, araştırma amaçlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Çevrimiçi mesleki gelişim araştırmaları araştırma konularına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarında öne çıkan öğrenme/öğretme modelleri ve kuramsal yaklaşımlar nelerdir?
5. Çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarında ortaya çıkan olumlu yönler nelerdir?
6. Çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarında ortaya çıkan olumsuz yönler nelerdir?
7. Çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarına göre eğitimcilerin çevrimiçi ve uzaktan mesleki gelişim uygulamalarına yönelik beklentileri nelerdir?
8. Çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarında, eğitimcilerin çevrimiçi ve uzaktan mesleki gelişimine yönelik sunulan öneriler nelerdir?

Bu araştırmanın, eğitimcilerin mesleki gelişimlerine yönelik çevrimiçi öğrenme ve uzaktan eğitim araştırmalarındaki mevcut durumu, genel araştırma eğilimini ve araştırmaya açık boşlukları ortaya çıkarması açısından alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırma eğitimcilerin mesleki gelişimine yönelik çevrimiçi öğrenme araştırmalarının incelenmesi amacıyla sistematik alanyazın taraması yöntemiyle oluşturulan betimsel bir araştırmadır. Sistematik alanyazın taraması (SAT), "Belirli bir konuya yönelik oluşturulan araştırma sorusunu yanıtlamak üzere belirlenmiş kriterlere uygun olarak alanyazındaki birincil kaynakların sistemli ve tarafsız bir şekilde taranması, seçilmesi ve sentezlenmesidir." (Dewey & Drahot, 2016; Snyder, 2019).

### Örneklem

Türkiye’de zaman fark etmeksizin eğitimcilerin mesleki gelişimlerinde çevrimiçi öğrenme uygulamalarının konu alındığı araştırmaları incelemeyi hedefleyen bu çalışma doğrultusunda, Yöktez ve TR Dizin veri tabanlarında 4 Mayıs 2022 tarihinde "uzaktan eğitim+hizmetiçi eğitim", "uzaktan eğitim+mesleki gelişim", "çevrimiçi öğrenme+mesleki gelişim", "çevrimiçi eğitim+mesleki gelişim", "çevrimiçi hizmetiçi eğitim", "e-öğrenme+hizmetiçi eğitim", "e-öğrenme+mesleki gelişim", "öğretmenlerin çevrimiçi mesleki gelişimi", "distance learning+in service training", "distance learning+professional development", "online learning+professional development", "online education+professional development", "online in service training", "e-learning+in service training", "e-learning+professional development", "online professional teacher development" anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır. Belirtilen anahtar kelimelerle ulaşılan çalışmalar seçim ve dışlama kriterleri çerçevesinde değerlendirildikten sonra, araştırma kapsamına alınacak olanlara karar verilmiştir.

### Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışma kapsamına alınacak araştırmaların seçiminde; (1) tam metinlerine erişim sağlanabilen, (2) özet bölümünde eğitimcilerin mesleki gelişimlerine yönelik çevrimiçi öğrenme ortamları ve

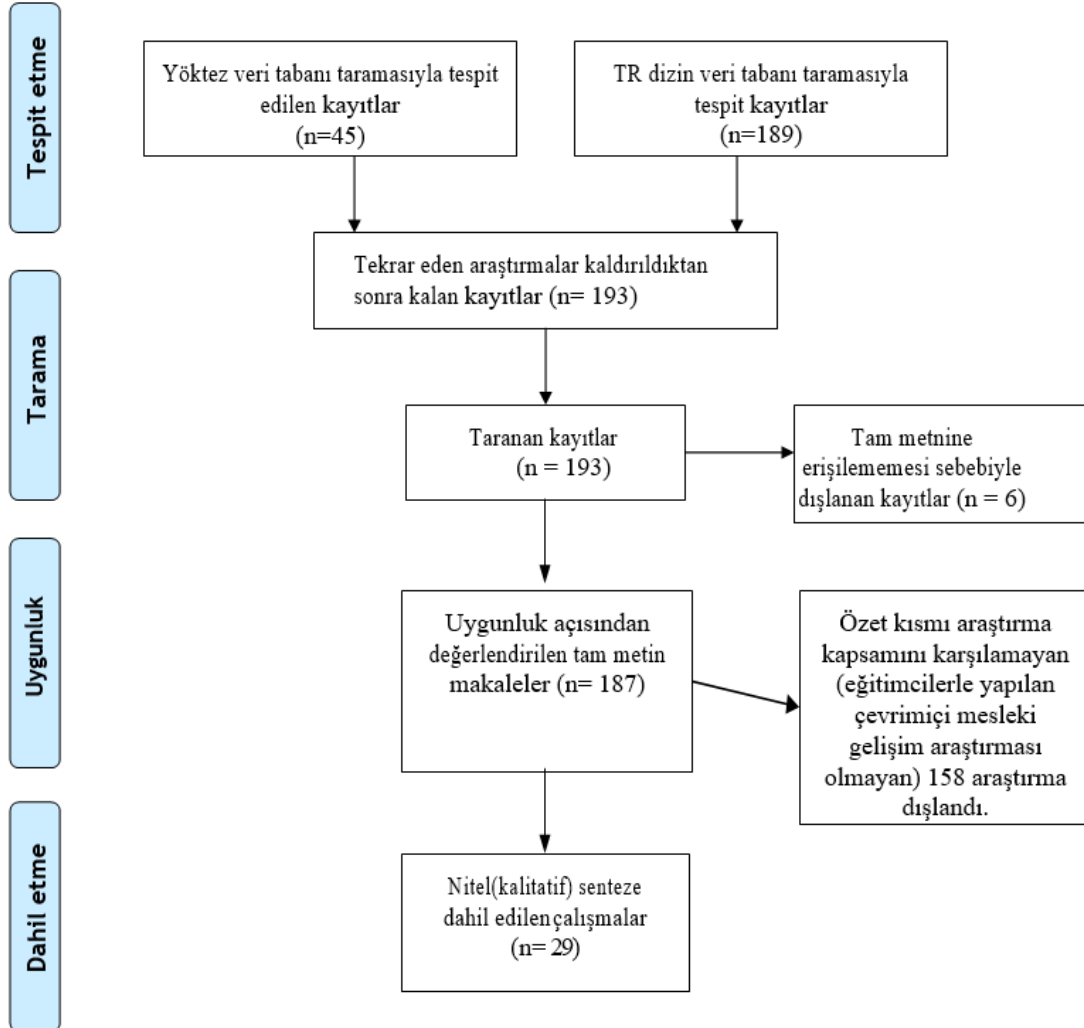
uygulamaları kapsamında olan, (3) dili İngilizce veya Türkçe olan araştırmalar belirlenerek bu araştırma kapsamında analize dahil edilmiştir. Çalışma kapsamına alınmayan araştırmalar için dışlama kriterleri olarak ise; (1) farklı veri tabanlarında tekrar eden, (2) tam metnine erişilemeyen, (3) özet kısmı araştırma amacını karşılamayan, (4) dili İngilizce veya Türkçe olmayan araştırmalar belirlenerek bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Belirtilen anahtar kelimelerle Mayıs 2022’de yapılan ilk alanyazın taraması sonucunda 234 araştırma tespit edilmiştir. Tarama aşamasında 41 araştırma tekrarlanması sebebiyle araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Geri kalan 193 araştırmanın 6’sı tam metnine erişilememesi sebebiyle dışlanmıştır. Uygunluk açısından değerlendirme aşamasında ise 187 araştırmadan özet kısmı eğitimcilerin çevrimiçi mesleki gelişimine yönelik olmayan 158 araştırma kapsam dışında bırakılmış ve seçim kriterlerini sağlayan 29 araştırma veri analizi sürecine alınarak ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Araştırmaların sistematik olarak incelenmesine ilişkin Moher ve diğerleri (2009, s. 3) tarafından geliştirilmiş olan Prisma Akış Şeması bu çalışmanın analizi için uyarlanarak Şekil 1’de verilmiştir.

### Şekil 1

#### Veri Toplama Süreci Akış Şeması



Şekil 1’de görüldüğü ve yukarıda açıklandığı üzere seçim ve dışlama kriterlerine göre yapılan değerlendirme sonucunda 29 araştırma çalışma kapsamına dahil edilmiştir.

## Veri Analizi

Bu araştırma kapsamında analize dahil edilecek araştırmaların belirlenmesinden sonra Selçuk ve diğerlerinin (2014) kullanmış olduğu yayın sınıflama formunun araştırma sorularına uygun olarak araştırmacılar tarafından düzenlenmesiyle bir veri analiz formu oluşturulmuştur.

Araştırma amacı çerçevesinde, veri analiz formuna işlenen verilere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi, birbiriyle benzer özellik gösteren verileri, belirli kavramlar ve temalar etrafında birleştirilerek elde edilen kavramları ve temaları okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyerek yorumlamak ve neticeye varmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 250). İncelenen araştırmalardaki benzer verileri belirli kavram ve temalarla açıklamak ve bunları anlaşılır bir dille düzenleyip yorumlamak üzere (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması olarak dört aşamada içerik analizi gerçekleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 251-257).

Araştırmanın 1. ile 4. sorularına yönelik yanıtları üretmek üzere betimsel olarak veri analiz formunda ilgili alanlardaki veriler yüzde ve frekans değerlerini içeren grafik ve tablolarla görselleştirilmiştir. Araştırmanın 5. ile 8. sorularına yönelik ise uygulamanın yapıldığı konu ve alan, kullanılan model/kuramsal-kavramsal çerçeve, öğretim yaklaşımı, uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri, beklentiler ve öneriler olmak üzere ana temalar belirlenmiş ve bu ana temalara göre ortaya çıkan kodlar belirlendikten sonra, gereken durumlarda kodlar alt temalar altında düzenlenerek bulgular kod frekanslarını gösteren grafik ve tablolarla görselleştirilmiştir. Veri analiz tablosundan rasgele seçilen 5 araştırmanın içerik analizi iki araştırmacının birlikteliğinde uygulanmıştır. Bu analizde yapılan kodlamaların temalarla uyumu, temaların alt temalarla uyumuna yönelik araştırmacılar dışında iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların içerik analizinin uygunluğu yönündeki görüşlerinin akabinde, veri analiz formuna işlenen tüm araştırmaların içerik analizi birinci araştırmacı tarafından tamamlanmış ve ikinci araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir.

## Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

## *Etik kurul izin bilgileri*

Çalışma sistematik alan yazın taraması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

## BULGULAR

### Araştırmaların Var Olan Durumu

Araştırmanın birinci sorusu çerçevesinde eğitimcilere yönelik çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarının mevcut durumunu ortaya çıkarmak üzere, araştırmaların betimlenmesine çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmaların yıllara göre dağılımı, örneklem/çalışma grubu türüne ve büyüklüğüne göre dağılımı, araştırma yöntemlerine ve veri toplama araçlarına göre dağılımları incelenmiştir. İncelenen araştırmaların yıllara ve yayın türüne ilişkin dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.



**Tablo 1***Araştırmaların Yıllara ve Yayın Türüne Göre Dağılımı*

Yıl	Yüksek Lisans Tez	Doktora Tez	Makale	Toplam
	f	f	f	f
2007	1	0	0	1
2008	1	0	0	1
2009	0	1	0	1
2010	1	0	0	1
2012	0	0	1	1
2014	2	0	1	3
2016	0	0	2	2
2017	2	0	3	5
2018	1	1	1	3
2019	2	2	0	4
2020	0	1	2	3
2021	0	1	3	4
Toplam	10	6	13	29

Tablo 1 incelendiğinde en çok araştırmanın makale türünde (f= 13) olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili yüksek lisans (f= 10) ve doktora (f= 6) tez çalışmaları da tespit edilmiştir. Yıl olarak baktığımızda ise 2017 yılında (f= 5) olmak üzere takibinde 2018 yılından itibaren araştırmaların daha yoğun olarak yapıldığı görülmüştür. 2011, 2013 ve 2015 yıllarında ise konuyla ilgili araştırmalara rastlanmamıştır.

İncelenen araştırmaların örneklem/çalışma grubu türüne ve büyüklüğüne ilişkin dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır. Tablo 2'de yer alan örneklem/çalışma grubu türlerinde; öğretim elemanı kategorisi altında öğretim üyesi, öğretim görevlisi, öğretmen yetiştiricisi, okutman ve üniversite mezunu olan eğitimciler (Gülbahar & Karataş, 2016) dahil edilmiştir. Uzman kategorisinde ise çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarında belirtilen eğitim yönetimi, uzaktan eğitim teknolojisi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve Türkçe eğitiminde alan uzmanı olanlar yer almıştır.

**Tablo 2***Araştırmaların Örneklem/Çalışma Grubu Türü ve Büyüklüğü\**

Örnek./Çal.Grubu Büyüklüğü	Öğretmen	Öğretmen adayı	Okul yöneticisi	Öğrenci	Öğretim elemanı	Uzman	Doküman	Toplam
n	f	f	f	f	f	f	f	f
1-10	5	0	1	1	1	1	0	9
11-50	6	0	0	0	1	2	0	9
51-100	1	1	1	0	2	0	0	5
101-200	2	0	0	0	0	0	1	3
201-500	4	0	1	0	0	0	0	5
500 ve üzeri	0	0	1	0	1	0	0	2
Toplam	18	1	4	1	5	3	1	33

\* Araştırmalarda birden fazla örneklem/çalışma grubu kullanıldığı için f değeri 29'dan fazladır.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaların yarıdan fazlasında (f= 18) çalışma grubunun öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden sonra en fazla öğretim elemanı (f= 5) ve okul yöneticileri (f= 4) ile çevrimiçi mesleki gelişim araştırması yapıldığı belirlenmiştir. Katılımcı sayısı açısından

Ezgi ÖZDEMİR, Funda DAĞ

Eğitimcilerin mesleki gelişimine yönelik çevrimiçi öğrenme araştırmalarının sistematik analizi

incelendiğinde ise araştırmalarda daha çok 1-10 kişi (f= 9) ve 11-50 kişiyle (f= 9) çalışıldığı belirlenmiştir. Bunu 51-100 arasında kişiyle (f= 5) ve 201-500 arasında kişiyle (f= 5) yapılan araştırmaların takip ettiği görülmüştür. 101-200 arasında katılımcı olan üç çalışma olmakla birlikte bunlardan birinde çalışma grubu 163 akademik dokümanın incelendiği bir sistematik analizi içeren doktora tez çalışmasıdır (Kızıldağ, 2019). İncelenen araştırmalardan sadece ikisinde katılımcı sayısının 500 ve üzeri kişi (f= 2) olduğu görülmüştür. Diğer tarafta; bir derleme çalışmasında (Arslan, 2018) ve iki geliştirme araştırmasında (Doğan & Yurtseven, 2021; Yıldırım, 2007) ise herhangi bir çalışma grubu/örneklem kullanılmadığı görülmüştür.

Araştırmaların çalışma gruplarında daha fazla hangi alanlardan katılımcılarla çalışıldığını görmek üzere en çok çalışılan katılımcı grubu olarak öğretmenlerin branş bazında dağılımları da incelenmiş ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Örneklem/Çalışma Grubu Öğretmen Olan Araştırmaların Branş Bazında Dağılımı*

Branşlar	f
İngilizce öğretmeni	7
Sınıf öğretmeni	3
Fen ve teknoloji öğretmeni	2
İlköğretim Matematik öğretmeni	2
Sosyal Bilgiler öğretmeni	2
Okul öncesi öğretmeni	2
Türkçe öğretmeni	2
Diğer branşlar (RPD, Din K.&A.B., Zihinsel E., Görsel S., Beden)	2
Branş belirtmeksizin ortaokul öğrt.	2
Branş belirtmeksizin lise öğrt.	1
Toplam	25

Tablo 3 incelendiğinde, çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarının farklı branştan öğretmenle gerçekleştirildiği görülmüştür. En çok İngilizce öğretmenleriyle (f= 7) çevrimiçi mesleki gelişim araştırması yapıldığı araştırmanın bir diğer bulgusudur. Tablo 3'e göre öğretmenlerle yapılan mesleki gelişim araştırmalarında, genellikle ilköğretim düzeyindeki öğretmenlerle (ilkokul ve ortaokul öğretmenleri) çalışıldığı ve ortaöğretim öğretmenleriyle (lise) daha az sayıda araştırma yapıldığı söylenebilir.

İncelenen araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemleri Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4'te incelenen araştırmaların ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemlerini kullandığı belirlenmiştir. Tümüyle nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırma sayısının (f=5) ise az olduğu görülmüştür.

Tümüyle nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda bir araştırma evreninin eğilimi, tutum veya görüşlerini bu evrenden bir örneklem üzerinden nicel (sayısal) olarak incelemeyi içeren ve çoğunlukla yarı yapılandırılmış görüşmeleri, anketleri veri toplama aracı olarak kullanan tarama yönteminin (Creswell, 2017, s. 13-14) sıklıkla kullanılan nicel araştırma yöntemi olduğu belirlenmiştir (f= 4). Bunun dışında eğitimcilerin çevrimiçi mesleki gelişimlerini konu alan bir nicel deneysel çalışma (f= 1) ile karşılaşmıştır. Bu çalışmada, tesadüfi örneklemeyle deney ve kontrol grubunun yansız atamayla oluşturulduğu ve deney grubunda eğitim yöneticilerinin mesleki gelişiminde harmanlanmış öğrenmeyle, kontrol gruplarında ise diğer öğrenme yaklaşımlarının (e-öğrenme, yüzyüze öğrenme) uygulandığı bir araştırma tasarımı çerçevesinde bu uygulamaların akademik başarıya etkisinin incelendiği görülmüştür (Aytaç & Altunçekiç, 2012).

**Tablo 4****Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Yöntemleri**

Desen	Yöntem	f	Araştırma
Nicel	Betimsel tarama	4	Baran, 2008; Bükücü, 2010; Elçi, 2016; Özen, 2014
Nicel	Deneysel	1	Aytaç & Altunçekiç, 2012
Nitel	Durum çalışması	10	Avcı, 2021; Avcı & Güven, 2021; Güneş, 2017; İşeri, 2019; Mutlu & Özden, 2017; Sezgin, 2020; Songül, 2014; Songül, 2019; Şahin İzmirli vd., 2017; Uluuysal vd., 2014;
Nitel	Olgubilim (fenomenoloji)	1	Sarıdaş, 2017
Nitel	Geliştirme araştırması	2	Doğan & Yurtseven, 2021; Yıldırım, 2007
Nitel	Sistematik analiz	1	Kızıldağ, 2019
Nitel	Eylem Araştırması	1	Hallaç, 2021
Diğer	Alanyazın derleme	1	Arslan, 2018
Nitel+Nicel	Nitel durum çalışması Nicel ilişkisel tarama	1	Kesim, 2009
Nitel+Nicel	Nitel durum çalışması, Nicel betimsel tarama	2	Aşık, 2019; Gülbahar & Karataş, 2016
Nitel+Nicel	Eylem araştırması ( <i>Nitel durum çalışması Nicel:Betimsel ve ilişkisel tarama</i> )	1	Çelen, 2018
Nitel+Nicel	Yarı deneysel ( <i>Nitel: Durum çalışması Nicel: Betimsel ve ilişkisel tarama</i> )	2	Sezer vd., 2017
Nitel+Nicel	Zayıf deneysel ( <i>Nitel: Betimsel analiz Nicel: Betimsel tarama</i> )	2	Arslan vd., 2020
Karma	Yakınsayan paralel karma d.	1	Özgül, 2018
Karma	Açıklayıcı sıralı karma d.	1	Başaran, 2020

Nitel araştırmalara bakıldığında ise; içinde bir durum, olay, süreç, program, birey(ler)i belli zaman ve eylem sınırlamaları içinde derinlemesine incelemek üzere çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı durum çalışması (Creswell, 2017, s. 13-14) en çok tercih edilen araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Durum çalışması yönteminin kullanıldığı araştırmalarda eğitimcilerin çevrimiçi ortamlarda mesleki gelişimde gereksinimlerini, deneyimlerini, düşüncelerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan araştırmalarla karşılaşmıştır. Nitel araştırma deseninde sınıflandırılan ve çevrimiçi mesleki gelişim uygulaması tasarımına ağırlık veren geliştirme araştırmalarının (Kuzu vd., 2011) da az sayıda olduğu görülmüştür (f= 2). Bu araştırmalardan birinde mesleki gelişime yönelik bir web tabanlı platform geliştirme süreçlerine ve platformun özelliklerine yer verildiği (Yıldırım, 2007), diğerinde ise harmanlanmış öğrenme yaklaşıma göre tasarlanan mesleki gelişim programının özelliklerine yer verildiği görülmüştür (Doğan & Yurtseven, 2021). Her iki çalışmada da geliştirme araştırması olarak sınıflandırılmakla birlikte, geliştirilen uygulamalarla ilgili deneysel müdahale/uygulama yapılıp yapılmadığına yönelik bir bilginin olmadığı görülmüştür. Bunlar dışında nitel araştırma deseninde sınıflandırılan ve belirli bir soru/sorun çerçevesinde bir uygulamaya, araştırmaya, politikaya rehberlik etmek üzere mevcut tüm ilgili çalışmaların bulgularının sistematik olarak tanımlanmasını ve değerlendirilmesi amacıyla açıkça belirtilmiş, önceden belirlenmiş bilimsel yöntemlerin kullanıldığı sistematik inceleme türünde (f=1) bir doktora tez çalışmasının olduğu görülmüştür. Bu çalışmada, İngilizce dili okutmanlarının çevrimiçi öğretimi daha etkili/nitelikli yapabilmeleri için harmanlanmış veya çevrimiçi bir

mentörlük programının ana bileşenlerinin tanımlanmasına yönelik olarak ilgili alanyazını kullanan bir sistematik analizin yapıldığı görülmüştür (Kızıldağ, 2019). Bununla birlikte, derinlemesine ve ayrıntılı olarak olgulara odaklan bir nitel araştırma yaklaşımı olarak olgubilim (fenomenoloji) yönteminin kullanıldığı (f = 1) sadece bir araştırmayla karşılaşmıştır. Bir yüksek lisans tez araştırması olan bu araştırmada, çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerdeki rolünün incelenmesi amaçlanmıştır (Sarıdaş, 2017). Diğer tarafta ise “Diğer” temasında kodlanan, çevrimiçi, harmanlanmış ve yüz yüze mesleki gelişim kavramlarını tanımlayarak artı ve eksi yönlerini alan yazına dayalı tartışmayı amaçlayan, derleme türünde (f= 1) bir araştırma belirlenmiştir.

Tablo 4’de görüldüğü üzere, nitel araştırma deseninde durum çalışması yöntemiyle yapılan araştırmalardan (f=10) sonra; nicel desende tarama yöntemini kullanan (f=4) araştırmaların daha sık yapıldığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, Tablo 4’e göre incelenen araştırmaların belli bir kısmının (ftoplam=6), karma araştırma olarak belirtilmemiş olmakla birlikte, hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı ve bu doğrultuda nitel ve nicel analiz bulguları sunan çevrimiçi mesleki gelişim konulu araştırmalar olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalar Tablo 4’de araştırma desenleri açısından nitel ve nicel yöntemsel yaklaşımlarındaki farklılıklar sebebiyle aynı desen adıyla fakat ayrı kategoriler altında kodlanmışlardır. Bu araştırmalar, nicel ve nitel yöntemlere ilişkin yapılan vurgularına göre; Nicel + Nitel veya Nitel + Nicel desen kategorilerinde kullandıkları yöntemler dikkate alınarak sunulmuştur. Nitel ve nicel veri analizlerini içeren bu çalışmaların öncelikli olarak, farklı ayrıntı düzeyinde olmakla birlikte, çevrimiçi bir mesleki gelişim programının tasarımını ve çoğunlukla geliştirilen tasarımın uygulanmasını (Arslan vd., 2020; Aşık, 2019; Çelen, 2018; Gülbahar & Karataş, 2016; Sezer, 2017) ve/veya değerlendirilmesini (Kesim, 2009) amaçladıkları görülmüştür.

Veri toplama sürecinde uygulanan yaklaşımlara göre nitel araştırma yöntemleri içinde veya araştırma sürecinde hem nicel hem nitel yöntemlerin birlikte kullanılabildiği bir araştırma yöntemi olarak eylem araştırması yapısında çevrimiçi mesleki gelişimi konu alan iki araştırma belirlenmiştir. Bulgulara göre oldukça az sayıda olduğu görülen eylem araştırması türündeki iki araştırmadan birinin sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevrimiçi bir mesleki gelişim programı sonrasında kazanımlarını derslerine yansıtma durumlarını incelemek üzere (Hallaç, 2021) sadece nitel veri toplama ve analiz yöntemlerini içerdiği belirlenmiştir. Diğer eylem araştırmasının ise öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerini geliştirmeye yönelik çevrimiçi bir mesleki gelişim uygulamasının geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde (Çelen, 2018) nicel ve nitel analiz yöntemlerini birlikte kullandığı görülmüştür. Eğitim alanında eylem araştırması, salt deneylerdeki gibi kurama katkı sağlama amacı gütmeyen uygulayıcılara katkı sağlama amacıyla yapılmaktadır (Bielska, 2011, s. 88). Bu çalışmada incelenen eylem araştırmalarında da yöntemleri farklılık gösterse de temel amacın öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin çevrimiçi uygulamalarla iyileştirilmesine yönelik olduğu görülmüştür. Diğer tarafta, incelenen araştırmalarda karma araştırma deseninin oldukça az kullanıldığı belirlenmiştir. Yakınsayan paralel karma yöntemi (f=1) ve açıklayıcı sıralı karma yöntemi (f=1) kullanan birer araştırmacının mevcut olduğu görülmüştür.

İncelenen araştırmalarda araştırma yöntemlerine göre veri toplamak amacıyla kullanılan araçlar Tablo 5’de sunulmuştur. Tablo 5’de görüldüğü gibi incelenen araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları görüşme, anket, ölçek, araştırmacı günlüğü, başarı testi, video kayıtları, yansıtma raporu, ders planı, çevrimiçi gönderiler, gözlem, belge/alanyazın inceleme olmak üzere çeşitlilik göstermektedir. En çok yararlanılan veri toplama aracının yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmış görüşmeler (f= 20) olduğu, bunu anketlerin (f= 13) takip ettiği belirlenmiştir. En az yararlanılan veri toplama aracının ise ders planı (f= 1) olduğu görülmüştür.

**Tablo 5****Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları\***

Veri Toplama Araçları*	f
Görüşme	20
Anket	13
Ölçek	4
Video kayıtları	3
Başarı testi	2
Yansıtma raporu	2
Araştırmacı günlüğü	3
Belge/Alanyazın inceleme	4
Çevrimiçi gönderiler	3
Gözlem	4
Ders planı	1
<b>Toplam</b>	<b>59</b>

\*Araştırmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı için f değeri 29'dan fazladır.

**İncelenen Araştırmaların Amaçlarına Göre Dağılımı**

Her araştırma bir amaç çerçevesinde sorulan soru veya soruların çeşitli yollarla cevaplanması üzerine yapılır. Bu bağlamda bakıldığında araştırmalar amaçlarına göre keşfedici (exploratory), tanımlayıcı/betimsel (descriptive) ve açıklayıcı (explanatory) olmak üzere üç biçimde sınıflandırılabilir (Neuman & Robson, 2014, s. 29-30).

Bu araştırmada incelenen araştırmalarda elde edilmek istenen bilgi türü dikkate alınarak araştırmaların amaçlarını gösterir dağılım Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6****Araştırmaların Amaçlarına Göre Dağılımı**

Ana tema	frekans	Araştırma
Betimsel Araştırmalar	f=13	Arslan vd., 2020; Aşık, 2019; Başaran, 2020; Çelen, 2018; Doğan & Yurtseven, 2021; Elçi, 2016; Gülbahar & Karataş, 2016; Hallaç, 2021; Kesim, 2009; Kızıldağ, 2019; Özgül, 2018; Sezer vd., 2017; Yıldırım, 2007
Keşfedici Araştırmalar	f=12	Arslan, 2018; Avcı, 2021; Avcı & Güven, 2021; İşeri, 2019; Güneş, 2017; Mutlu & Özden, 2017; Sarıdaş, 2017; Sezgin, 2020; Songül, 2014; Songül, 2019; Şahin İzmirli vd., 2017; Uluuysal vd., 2014
Açıklayıcı Araştırmalar	f=4	Aytaç & Altunçekiç, 2012; Baran, 2008; Bükücü, 2010; Özen, 2014

Tablo 6 incelendiğinde eğitimcilerin mesleki gelişimine yönelik araştırmaların ağırlıklı olarak betimsel/tanımlayıcı (f= 13) ve keşfedici (f= 12) araştırmalar oldukları görülmektedir. Keşfedici araştırmalar, daha çok "Ne" sorusu hakkında, diğer bir deyişle araştırma konusunun görece yeni olduğu durumlarda, yapılan daha çok konuyla ilgili ön bilgi toplamaya, esnek bir şekilde bir konuyu betimlemeye ve genellikle deneysel incelemelerin az olduğu konularda yapılan araştırmalardır. Bu araştırmalarda daha çok nitel araştırma yöntemleriyle ve daha az belirgin bir teoriye dayalı olarak araştırma kurgulanır (Neuman & Robson, 2014, s. 89). Bu araştırmada genellikle nitel desende gerçekleştirilen araştırmalarda çevrimiçi mesleki gelişimin ne olduğu (ör. Arslan, 2010; Kızıldağ, 2019); daha esnek bir yaklaşımla ve çoğunlukla görüşme ve gözlemlere dayalı olarak (ör. Şahin İzmirli vd., 2017) çevrimiçi mesleki gelişim kavramını tanımlamaya yönelik araştırmalar keşfedici araştırmalar olarak sınıflandırılmıştır. Bunun yanında

betimleyici/tanımlayıcı araştırmalar ise pratikte keşifsel araştırmalarla iç içe geçmekle birlikte, daha çok iyi bilinen bir olgu/durum/sorunu “nasıl” ve “kim” sorularına odaklanarak betimlemeye çalışan araştırmalardır (Neuman & Robson, 2014). Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı araştırmalar, yarı/zayıf deneysel ve eylem araştırması yöntemini benimseyen araştırmalar bu kategoride kodlanmıştır. Bununla birlikte, her ne kadar nitel araştırma deseninde olarak Tablo 4’de kodlanmış olsa da geliştirme araştırması yöntemini kullanan araştırmalarda bir çevrimiçi mesleki gelişim platformu tasarımını ön plana çıkartmaları sebebiyle amaçları açısından betimleyici araştırmalar kategorisinde kodlanmışlardır.

Tablo 6’ya açıklayıcı araştırmalar teması altında ise betimlemenin ötesinde problem durumların “neden” ve “nasıl” olduğunu açıklamak üzere yapılandırılan araştırmalar kodlanmıştır. Bu doğrultuda nicel araştırma deseninin özelliklerini taşıyan ve nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı, deneysel veya yapılandırılmış görüşmelerin yer aldığı değişkenleri veya aralarındaki ilişkileri temel alan nicel araştırmalarda amaçları açısından açıklayıcı araştırmalar (f= 4) teması altında kodlanmıştır.

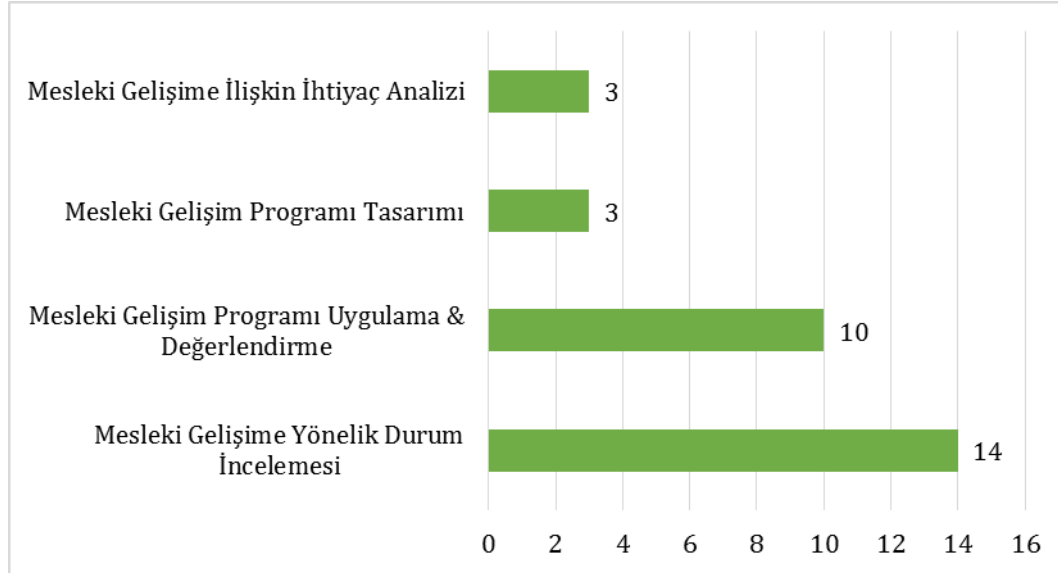
Tablo 6’ya göre eğitimcilerin çevrimiçi mesleki gelişimlerini konu alan araştırmaların daha fazla ilgili alanı keşfetmeye veya problem durumları ortaya koymaya yönelik betimsel yapıdaki araştırmalar olduğu, çevrimiçi mesleki gelişim konusunun “neden”leri ile derinlemesine incelendiği açıklayıcı araştırmaların ise henüz oldukça sınırlı sayıda olduğu söylenebilir.

### Çevrimiçi Mesleki Gelişim Araştırmalarının Araştırma Konularına Göre Dağılımı

Araştırma amaçlarına göre sınıflandırılan çalışmalar, ayrıca araştırdıkları konu ve alanlar çerçevesinde sınıflandırılmıştır. İncelenen çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarının araştırma konularına göre dağılımı Şekil 2’de yer almaktadır.

#### Şekil 2

Çevrimiçi Mesleki Gelişim Araştırmalarının Araştırma Konularına göre Dağılımı\*



\*Bir araştırmada birden fazla konu çalışıldığı için f değeri 29’dan fazladır.

Şekil 2’de görüldüğü üzere, incelenen araştırmalarda ağırlıklı olarak eğitimcilerin mesleki gelişimlerine ilişkin bir durum üzerine incelemeyi konu alan araştırmaların (f= 14) yapıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmalardan bazıları; mesleki gelişim olanaklarını inceleme (ör. İşeri, 2019), mesleki gelişime yönelik çevrimiçi bir öğrenme ortamını inceleme (ör. Sarıdaş, 2017), mesleki gelişimde eğitimcilerde olması gereken rol ve yeterliklerin incelenmesi (Güneş, 2017), eğitimcilerin mesleki gelişim bağlamında e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi (Bükücü, 2010), vb. gibi konuları içerdiği görülmüştür.

Şekil 2'ye göre, incelenen araştırmalarda ikinci sırada en çok bir mesleki gelişim programının uygulanması ve uygulamanın çeşitli nitelikleri açısından değerlendirilmesini (f= 10) konu alan araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Diğer tarafta mesleki gelişim araştırmalarında; mesleki gelişime yönelik ihtiyaç analizini konu alan (f= 3) ve bir çevrimiçi mesleki gelişim programı tasarımı (f= 3) konu alan araştırmaların ise daha az sayıda olduğu belirlenmiştir.

### Çevrimiçi Mesleki Gelişim Araştırmalarında Öne Çıkan Öğrenme/Öğretme Modelleri ve Kuramsal Yaklaşımlar

Bu araştırmada incelenen 29 çevrimiçi mesleki gelişim konulu araştırmadan 10'unda çevrimiçi mesleki gelişimin bir öğrenme/öğretme modeli veya kuramsal bir yaklaşıma dayalı olarak ele alındığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, incelenen araştırmalarda öne çıkan öğrenme/öğretme modelleri ve kuramsal yaklaşımlar Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Çevrimiçi Mesleki Gelişim Araştırmalarında Öne Çıkan Öğrenme/Öğretme Modelleri ve Kuramsal Yaklaşımlar*

Tema	frekans	Araştırma
Harmanlanmış öğrenme	f=4	Aytaç & Altunçekiç, 2012; Doğan & Yurtseven, 2021; Elçi, 2016; Sezer vd., 2017
Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı	f=3	Kesim, 2009; Çelen, 2018; Songül, 2014
Yetişkin Eğitimi Kuramı (Androgoji)	f=1	Şahin İzmirli vd., 2017
Yaparak- yaşayarak öğrenme yaklaşımı	f=1	Gülbahar & Karataş, 2015
Öğretimde sistem yaklaşımı (Addie öğretim tasarımı modeli)	f=1	Sezer vd., 2017
Eşitlik kuramı	f=1	Sezer vd., 2017
DA (Ders araştırması) Modeli	f=1	Songül, 2019
Bağlantılı Öğretmen Gelişimi Modeli	f=1	Songül, 2019
Çevrimiçi ders tasarım modeli	f=1	Çelen, 2018

Tablo 7'ye göre, incelenen çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarında öne çıkan yaklaşımın harmanlanmış öğrenme (f=4) olduğu görülmüştür. Bu araştırmalarda harmanlanmış öğrenmenin çevrimiçi mesleki gelişim bağlamında tercih edilebilir ve verimli bir öğretim modeli olmasına vurgu yapıldığı görülmüştür. Örneğin; Aytaç ve Altunçekiç (2012) harmanlanmış öğrenme yönteminin, bilgisayar destekli yöntem ve anlatım yöntemine göre akademik açıdan daha etkili olduğunu belirtmiştir. Doğan ve Yurtseven (2021) harmanlanmış yapıda bir mesleki gelişim programı tasarımı ortaya koymuşlardır. Elçi (2016), Amerika'daki bir üniversitede öğretim elemanlarının mesleki gelişimi konusunda harmanlanmış öğrenmeden yararlandıklarını ortaya koymuş ve Sezer ve diğerleri (2017) deneysel araştırmalarında; mesleki gelişim eğitimlerinin bilgi boyutunun çevrimiçi ortamda, beceri boyutunun ise yüz yüze gerçekleştirileceği harmanlanmış öğrenme yönteminin daha etkili olacağını vurgulamıştır.

Bununla birlikte Tablo 7'ye göre; yaşam boyu öğrenme yaklaşımının kullanıldığı (f= 3) araştırmalar belirlenmiştir. Kesim (2019) yaşam boyu öğrenme yaklaşımını temele alan sertifika programı oluşturmuştur. Çelen (2018) ve Songül (2014) araştırmalarında öğretmenlerin mesleki gelişiminde yaşam temelli öğrenmenin önemine dikkat çekmiştir. Yetişkin öğrenme kuramı (Androgoji) vurgusu yapan (f= 1) araştırmalarda tespit edilmiştir. Şahin İzmirli ve diğerleri (2017), yetişkin eğitimi kuramına uygun hazırlanan bir mesleki gelişim programını değerlendirmiştir. Tablo 7'ye göre, Yaparak- yaşayarak öğrenme yaklaşımı (f=1), Addie Modeli (f=1), Eşitlik kuramı (f=1), Ders Araştırması Modeli (f=1), Bağlantılı Öğretmen Gelişimi Modeli (f=1) ve Çevrimiçi Ders Tasarım Modeli (f=1) araştırmalarda kullanıldığı belirlenen diğer öğrenme/öğretme modeli-yaklaşımlarıdır. Araştırmaların yarısından fazlasında (f=19) ise öne

çıkan öğrenme/öğretme modeli veya kuramsal veya kavramsal bir çerçevenin belirtilmediği görülmüştür.

### Çevrimiçi Mesleki Gelişim Araştırmalarında Ortaya Çıkan Olumlu Yönler

İncelemeye dahil edilen araştırmaların “Bulgular” ve “Tartışma ve Sonuç” bölümleri detaylı olarak incelendiğinde 25 araştırmada çevrimiçi mesleki gelişime yönelik olumlu yönler tespit edilmiş, yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8**

#### Çevrimiçi Mesleki Gelişim Araştırmalarında Ortaya Çıkan Olumlu Yönler

Tema	Alt tema	frekans	Araştırma
Öğrenme ortamı	esneklik	f=12	Arslan vd., 2020; Baran, 2008; Çelen, 2018; Doğan & Yurtseven, 2021; Güneş, 2017; Kızıldağ, 2019; Mutlu & Özden, 2017; Özgül, 2018; Sarıdaş, 2017; Sezer vd., 2017; Uluuysal vd., 2014; Yıldırım, 2007
	Verimlilik (teknolojik imkan, kaliteli eğitim, güncellik)	f=12	Aytaç & Altunçekiç, 2012; Avcı, 2021; Baran, 2008; Bükücü, 2010; Elçi, 2016; Mutlu & Özden, 2017; Özen, 2014; Özgül, 2010; Sezer vd., 2017; Sezgin, 2020; Uluuysal vd., 2014; Yıldırım, 2007
	ekonomiklik	f=7	Aşık, 2019; Aytaç & Altunçekiç, 2012; Baran, 2008; Sarıdaş, 2017; Sezer vd., 2017; Sezgin, 2020; Yıldırım, 2007
	Etkileşim imkanı	f=7	Aşık, 2019; Aytaç & Altunçekiç, 2012; Avcı, 2021; Başaran, 2020; Doğan & Yurtseven, 2021; Sarıdaş, 2017; Sezgin, 2020
	Fazla katılımcı imkanı	f=4	Avcı, 2021; Elçi, 2016; Mutlu & Özden, 2017; Sezer vd., 2017;
	Tekrar edilebilirlik	f=3	Baran, 2008; Güneş, 2017; Yıldırım, 2007
	Uzman eğiticiler	f=2	Baran, 2008; Mutlu & Özden, 2017
Öğrenen	Bireysel öğrenme hızda	f=6	Arslan, 2018; Aytaç & Altunçekiç, 2012; Doğan & Yurtseven, 2021; Sezgin, 2020; Uluuysal vd., 2014; Yıldırım, 2007
	Motivasyon	f=5	Başaran, 2020; Özgül, 2018; Sezgin, 2020; Şahin İzmirli vd., 2017; Yıldırım, 2007
	Fırsat eşitliği	f=4	Baran, 2008; Başaran, 2020; Bükücü, 2010; Yıldırım, 2007

Tablo 8 incelendiğinde çevrimiçi mesleki gelişim uygulamalarının öğrenme ortamı teması altında ortaya konan olumlu yönlerinin; verimlilik (f=12), esneklik (f=12), etkileşim imkanı (f=7) ve ekonomiklik (f=7) alt temalarıyla ön plana çıktığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, araştırmalarda fazla katılımcı imkanı (f=4), tekrar edilebilirlik (f=3) ve uzman eğiticiler (f=2) belirlenen diğer olumlu alt temalardır. Tablo 8’e göre, çevrimiçi mesleki gelişim uygulamalarının öğrenen teması altında kodlanan olumlu yönleri olarak ise; bireysel hızda öğrenme imkanı (f=6), motivasyon sağlaması (f=5) ve fırsat eşitliği yaratması (f=4) olarak tespit edilmiştir.

### Çevrimiçi Mesleki Gelişim Araştırmalarında Ortaya Çıkan Olumsuz Yönler

İncelemeye dahil edilen araştırmaların “Bulgular” ve “Tartışma ve Sonuç” bölümleri detaylı olarak incelendiğinde 15 araştırmada çevrimiçi mesleki gelişime yönelik olumsuz yönlerin vurgulandığı tespit edilmiş ve içerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.



**Tablo 9****Çevrimiçi Mesleki Gelişim Araştırmalarında Ortaya Çıkan Olumsuz Yönler**

Tema	Alt tema	frekans	Araştırma
Öğrenme ortamı	Teknik destek	f=6	Aşık, 2019; Güneş, 2017; Gülbahar & Karataş, 2016; Kızıldağ, 2019; Songül, 2014; Özgül, 2018
	Teknolojik altyapı	f=5	Avcı, 2021; Güneş, 2017; Gülbahar & Karataş, 2016; Mutlu & Özden, 2017; Songül, 2014
	Yetersiz içerik	f=4	Güneş, 2017; Kesim, 2009; Özgül, 2018; Sarıdaş, 2017
	İletişim sorunları	f=3	Aşık, 2019; Baran, 2008; Güneş, 2017
	Güvenilirlik	f=1	Sarıdaş, 2017
Öğrenen	İhtiyaca yönelik olmaması	f=2	Mutlu & Özden, 2017; Özen, 2014
	Motivasyon sorunları	f=2	Özgül, 2018
	Bilgisayara bağlılık	f=1	Özgül, 2018
	Fazla katılımcı	f=1	Sezer vd., 2017
	Bireysel öğrenemeyen katılımcılar	f=1	Arslan, 2018; Baran, 2008

Tablo 9'a göre çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarında öğrenme ortamı teması altında kodlanan olumsuzluklar; teknik destek (f=6) ve teknolojik altyapı (f=5) olmuştur. Bunun yanında, yetersiz içerik (f=4), iletişim sorunları (f=3), ve güvenilirlik (f=1) öğrenme ortamı açısından ortaya çıkan diğer olumsuz yönler olarak kodlanmıştır. Tablo 9'da görüldüğü üzere, öğrenen teması altında kodlanan olumsuzluklar ise; eğitimlerin ihtiyaca yönelik olmaması (f=2), motivasyon sorunları (f=2), bilgisayara bağlılık (f=1), fazla katılımcı (f=1) ve bireysel öğrenemeyen katılımcılar (f=1) olarak kodlanmıştır.

### Çevrimiçi Mesleki Gelişim Araştırmalarına Göre Eğitimcilerin Çevrimiçi ve Uzaktan Mesleki Gelişim Uygulamalarına Yönelik Beklentileri

İncelemeye dahil edilen araştırmaların "Bulgular" ve "Tartışma ve Sonuç" bölümleri detaylı olarak incelendiğinde 11 araştırmada çevrimiçi mesleki gelişime yönelik beklentiler tespit edilmiş ve içerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10****Çevrimiçi Mesleki Gelişim Araştırmalarına Göre Eğitimcilerin Çevrimiçi ve Uzaktan Mesleki Gelişim Uygulamalarına Yönelik Beklentileri**

Tema	frekans	Araştırma	
Uygulamalı eğitim	f=4	Aşık, 2019; Başaran, 2020; Gülbahar & Karataş, 2016; Songül, 2014	
Ulaşılabilirlik (pratiklik)	f=3	Aşık, 2019; Avcı, 2021; Bükücü, 2010	
Motive ediciler	f=2	Avcı, 2021; Özgül, 2018	
Etkileşimli ortam	f=2	Aşık, 2019; Çelen, 2018	
Hazırbulunuşluğa göre gruplar ve içerik	f=2	Çelen, 2018; Gülbahar & Karataş, 2016	
İhtiyaca dönüklük	f=1	Sarıdaş, 2017	
Açıklık (Anlaşılabilirlik)	f=1	Özgül, 2018	
En çok ihtiyaç duyulan mesleki gelişim eğitimleri	Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT)	f=3	Avcı & Güven, 2021; Çelen, 2018; Songül, 2014
	Yabancı dil	f=3	Avcı & Güven, 2021; Başaran, 2020; Sezgin, 2020
	Alternatif ölçme ve değerlendirme	f=2	Aşık, 2019; Avcı & Güven, 2021
	Sınıf yönetimi	f=1	Sezgin, 2020

Tablo 10 incelendiğinde çevrimiçi mesleki gelişim konulu araştırmalarda eğitimcilerin çevrimiçi ve uzaktan mesleki gelişim uygulamalarına yönelik beklentilerinin; eğitimlerin uygulamalı olması (f=4) ve kolay ulaşılabilir olması (f=3) yönünde yoğunlaştığı görülmüştür. Motive ediciler (f=2), etkileşimli ortam (f=2), hazırbulunuşluğa göre gruplar ve içerik (f=2), ihtiyaca dönüklük (f=1) ve açıklık (f=1) eğitimcilerin çevrimiçi mesleki gelişim programlarından/uygulamalarından diğer beklentileridir. Bununla birlikte Tablo 10'da belirtildiği üzere incelenen araştırmalarda eğitimcilerin en çok ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim eğitimlerinin ise; Bilgi ve iletişim teknolojileri (f=3) ve yabancı dil eğitimi (f=3) olarak ön plana çıktığı belirlenmiştir. Bu eğitimleri alternatif ölçme ve değerlendirme (f=2) ve sınıf yönetimi (f=1) konuları takip etmektedir.

**Çevrimiçi Mesleki Gelişim Araştırmalarında, Eğitimcilerin Çevrimiçi ve Uzaktan Mesleki Gelişimine Katkı Sağlamak Üzere Sunulan Öneriler**

Eğitimcilerin çevrimiçi ve uzaktan mesleki gelişimine katkı sağlamak üzere incelemeye dahil edilen tüm araştırmaların geleceğe yönelik önerileri tartışma ve sonuç bölümlerinde veya ayrı bir başlık altında içerip içermediğine ilişkin ayrıntılı inceleme sonucunda 27 araştırmanın geleceğe yönelik öneriler sunduğu belirlenmiş ve yapılan içerik analizi ile bu öneriler Tablo 11'de; araştırmacılara yönelik öneriler, uygulayıcılara yönelik öneriler ve kurumlara yönelik öneriler olmak üzere üç tema altında sunulmuştur.

**Tablo 11**

*Çevrimiçi Mesleki Gelişim Araştırmalarında Eğitimcilerin Çevrimiçi ve Uzaktan Mesleki Gelişimine Katkı Sağlamak Üzere Gelecekte Yapılması Önerilenler*

Tema	Alt tema	frekans	Araştırma
Araştırmacılar a öneriler	Etkileşim (Öğretmenler arası iletişim)	f=5	Aşık, 2019; Avcı & Güven, 2021; Başaran, 2020; Sarıdaş, 2017; Şahin İzmirli vd., 2017
	Öğrencilere yansması	f=3	Aşık, 2019; Avcı & Güven, 2021; Aytaç & Altunçekiç, 2012
Uygulayıcılara öneriler	İhtiyaca yöneliklik	f=11	Aşık, 2019; Aytaç & Altunçekiç, 2012; Başaran, 2020; Elçi, 2016; Kesim, 2009; Kızıldağ, 2019; Mutlu & Özden, 2017; Özen, 2014; Sarıdaş, 2017; Sezer vd., 2017; Uluuysal vd., 2014
	Etkileşimli ortam (İşbirlikçi öğrenme ortamı)	f=7	Başaran, 2020; Bükücü, 2010; Güneş, 2017; İşeri, 2019; Özgül, 2018; Songül, 2019; Yıldırım, 2007
	Uygulamalı eğitim	f=5	Aşık, 2019; Başaran, 2020; Güneş, 2017; Gülbahar & Karataş, 2016; Songül, 2014
	Uygun zaman	f=3	Arslan vd., 2020; Bükücü, 2010; Çelen, 2018
	Bireysel hızda ilerleme	f=3	Arslan, 2018; Çelen, 2018; Uluuysal vd., 2014
	Güncellik	f=3	İşeri, 2019; Özgül, 2018; Sarıdaş, 2017
	Uzman eğitici	f=3	Çelen, 2018; Sezer vd., 2017
	Hazırbulunuşluğa göre eğitim	f=2	Özgül, 2018; Songül, 2014
	Gönüllülük	f=2	Aşık, 2019; Başaran, 2020
	Kurumlara öneriler	Yaygınlaştırma	f=11
Kaliteli dijital içerik		f=10	Arslan, 2018; Arslan vd., 2020; Aytaç & Altunçekiç, 2012; Bükücü, 2010; Güneş, 2017; Gülbahar & Karataş, 2016; Kesim, 2009; Sezer vd., 2017; Songül, 2019; Uluuysal vd., 2014
Teknik destek		f=7	Bükücü, 2010; Güneş, 2017; Gülbahar & Karataş, 2016; Özgül, 2018; Sezer vd., 2017; Songül, 2014; Yıldırım, 2007
Uzaktan eğitim ile öğretim elemanı ile yetiştirilmesi		f=4	Arslan, 2018; Elçi, 2016; İşeri, 2019; Özen, 2014
Öğretmen yetiştirme süreci		f=4	Arslan, 2018; Başaran, 2020; Özen, 2014; Sezgin, 2020
Hızlı ve kolay erişim		f=3	Aşık, 2019; Bükücü, 2010; Hallaç, 2021
Motivasyon arttırıcılar		f=3	Başaran, 2020; İşeri, 2019; Özgül, 2018
Teknolojik altyapı		f=2	Özen, 2014; Songül, 2014
Güvenlik		f=1	Sarıdaş, 2017

Tablo 11'e göre incelenen araştırmalarda araştırmacılara yönelik olarak; öğretmenlerarası iletişime dayalı etkileşim odaklı (f=5) araştırmalar ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrenci üzerindeki etkilerini (f=3) incelemeye yönelik araştırmalar yapılması yönünde önerilerde bulunulmuştur. Uygulayıcılara yönelik olarak ise; çevrimiçi ve uzaktan mesleki gelişim

eğitiminin ihtiyaca yönelik olması (f=11), etkileşimli ortamların olması (f=7) ve uygulamalı eğitimlere yer verilmesi (f=5) önerileri öne çıkmaktadır. Uygun zaman (f=3), bireysel hızda ilerleme (f=3), güncellik (f=3), uzman eğitici (f=3), hazırbulunuşluğa göre eğitim (f=2) ve gönüllülük (f=2) uygulayıcılara yönelik bir diğer önerilerdendir. Kurumlara yönelik olarak; çevrimiçi ve uzaktan mesleki gelişim eğitimlerinin yaygınlaştırılması (f=11), içeriklerin kaliteli olması (f=10) ve teknik desteğin sağlanması (f=7) yönünde önerilerin öne çıktığı belirlenmiştir. Tablo 11’de sunulduğu üzere; uzaktan eğitim ile öğretim elemanı yetiştirilmesi (f=4), öğretmen yetiştirme süreci (f=4), hızlı ve kolay erişim (f=3), motivasyon artırıcılar (f=3), teknolojik altyapı (f=2) ve güvenlik (f=1) açısından çevrimiçi mesleki gelişim çalışmalarında önerilerde bulunulmuştur.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye’de eğitimcilerin çevrimiçi mesleki gelişimini konu alan araştırmaların sistematik analizini amaçlayan bu çalışmada son yıllarda araştırmaların artmasıyla birlikte, incelenen çalışmaların sayısı (f= 29) dikkate alındığında, oldukça az sayıda araştırma olduğu söylenebilir. Gebel ve Tekin Bozkurt (2022), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkındaki öğretmenlerin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında çevrimiçi mesleki gelişim konusunda yapılan araştırmaların artması gerektiğini belirtmişlerdir. Uluslararası alanyazında da eğitimde teknoloji uygulamaları üzerine çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen, mesleki gelişim bağlamında teknoloji entegrasyonuna yönelik araştırmaların sınırlı olduğu belirtilmektedir (Zhang, 2022). Bu bilgiler ışığında ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın güncel eğitim politikalarıyla birlikte, uzaktan eğitime talebin artması (Kavrat & Türel, 2013), zaman ve mekan esnekliği ve ekonomiklik gibi uzaktan eğitimin sunduğu olanaklar (Uştu vd., 2016), pandemi süreciyle birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yeniden ele alınması gereksinimi konusundaki araştırma bulguları (Arslan, 2021) ve araştırmamızın mevcut bulgusu da dikkate alınarak çevrimiçi ve uzaktan mesleki gelişim konusunda daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğu vurgulanabilir.

Araştırma kapsamında çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarının daha fazla öğretmenlerle (%54.5) yapıldığı, yüksek öğretim, eğitim yöneticileri gibi diğer eğitimin farklı aktörlerine yönelik çevrimiçi mesleki gelişimi konu alan araştırmaların daha sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Türkiye’de MEB bünyesinde görev yapan öğretmen sayısının bir milyonu geçmesi dikkate alındığında makul bir durum olarak algılanabilir. Öğretmenler açısından farklı branşlardan ortaokul öğretmenlerini (%40) ve İngilizce öğretmenlerini (%28) kapsayan çevrimiçi mesleki gelişim çalışmalarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durum mesleki gelişimi farklı bakış açılarından inceleme imkanı sunması ve kolay ulaşılabilir çalışma gruplarıyla araştırmaların yapılmış olmasından kaynaklı olabilir. Bununla birlikte, alanyazında belirtildiği üzere, yabancı bir dili öğretmek, uygulamak ve değerlendirmek için çağın gereksinimleriyle birlikte çeşitli öğretim yaklaşımlarını bilme ihtiyacı, İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme çeşitliliğinin fazla olmasına neden olabilir (Alsied & Pathan, 2013; Nami vd., 2016; Zhang, 2022). Bu durum, İngilizce öğretmenleriyle daha fazla mesleki gelişim çalışması yapılmasında bir neden olarak da düşünülebilir. Bununla birlikte, yaşadığımız çağın gereksinimleri ve mesleki gelişimin sürdürülebilirliğinin önemi dikkate alınarak (Dağ, 2016; Ramírez-Montoya, 2021); farklı eğitim kademelerindeki (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, yetişkin eğitimcileri, vb.) öğretmenler, ve eğitim yöneticileri vb. gibi farklı eğitici profillerinin çevrimiçi mesleki gelişimini konu alan araştırmaların artması gerektiği söylenebilir.

İncelenen araştırmalarda ağırlıklı kullanılan yöntemin nitel araştırma yaklaşımı ve durum çalışması (%34.4) olduğu belirlenmiştir. Nitel araştırmalar derinlemesine bilgi elde edilmesine imkan vermesi ve özellikle durum çalışmalarının da eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılması sebebiyle, öğretmenlerin öğrenme deneyimlerinin incelenmesinde faydalıdır (Ozan Leymun vd., 2017; Merriam, 2013). Diğer tarafta, incelenen araştırmalarda görüşme (%33.9) ve anketin (%22) veri toplama aracı olarak sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Eğitimcilerin mesleki gelişiminin önemi bağlamında, mesleki gelişim öncesinde ve süresince süreçte rol alan çeşitli

paydaşlardan çeşitli veri toplama araçlarıyla veri toplanması ve derinlemesine, uzun süreli inceleme yapılması önemli bir gereksinimdir (Atal & Sancar, 2021). Bununla birlikte çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarında, eğitimcilerin deneyimlerini derinlemesine inceleme gereksinimi ve bu bağlamda yeterli ve ayrıntılı veri toplama ihtiyacı olmasının (Stepp, 2022), araştırmalarda ağırlıklı olarak nitel araştırma yaklaşımı ve durum çalışması gibi derinlemesine inceleme yöntemlerinin kullanılmasını ve veri toplama araçlarının çeşitliliğini gerektirdiği düşünülebilir. Bu durum aynı zamanda incelenen araştırmaların amaçları açısından incelendiğinde ortaya çıkan, betimleyici araştırmaların (%44.8) daha fazla görülmüş olması durumuyla da uyumludur. Bunun yanı sıra araştırmaların yarısından fazlasının 1-50 kişi arasında (%54.5) katılımcılarla yapıldığı saptanmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcı sayısının nicel araştırmalara göre daha az olması da bilinen bir durumdur (Cresswell, 2017).

Bu araştırmada, incelenen çalışmalar araştırma amaçları açısından incelendiğinde; betimleyici (f= 13), ve keşfedici (f= 12) araştırmaların alanyazında daha çok yer aldığı, açıklayıcı araştırmaların (f= 4) ise daha az olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmaların araştırma konuları ağırlıklı olarak mesleki gelişime ilişkin bir durumun incelenmesi (f= 14) üzerine yoğunlaşmıştır. Mesleki gelişim programı uygulamak ve değerlendirmek (f= 10) üzere de araştırmalar belirlenmiştir. Uluslararası alanyazında durum tespiti yapmanın ötesinde mesleki gelişim programının etkililiğini değerlendirmek, öğretmenlerdeki gelişim ve değişimi saptamak, öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemek, teknoloji destekli öğrenme ortamı oluşturmak ve işbirlikli mesleki gelişim kültürü oluşturmak gibi daha kapsamlı ve derinlemesine araştırmalar yapıldığı belirtilmektedir (Atal & Sancar, 2021). İncelenen araştırmaların yarısından fazlasında bir kuram veya öğretim modeline yer verilmediği dikkat çekici görülmüştür. Bunun yanı sıra harmanlanmış öğrenme modeli (f=4), yaşam boyu öğrenme yaklaşımı (f=3) ve yetişkin eğitimi kuramı (f=2) araştırmalarda ön plana çıkmaktadır. Kara ve Karakoç (2017), öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerin yetişkin eğitimi kuramına göre düzenlenmediğini belirtmiştir.

Tüm bunlarla birlikte, kısa bir zaman dilimi öncesinde yaşanan pandemi sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının çevrimiçi öğretim, bilgi teknoloji okuryazarlığı gibi konulara odaklandığı alanyazında belirtilmektedir (Chin, 2022). Diğer tarafta, bu ihtiyaçlarla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişim bağlamında ekonomik, zamansal ve lojistik engelleri olduğu da alanyazında vurgulanmaktadır (Chin, 2022; Bümen, 2012). Günümüzde hızlı değişen koşullar eğitimcileri yeniden uzaktan eğitim uygulamalarıyla karşı karşıya bırakabilir. Türkiye’de Şubat 2023’de yaşanan deprem felaketinde üniversiteler yaklaşık bir öğretim dönemini yeniden çevrimiçi yürütmek durumuyla karşı karşıya kalmışlardır. Üstünlüoğlu ve Gün (2023), özellikle salgın ve doğal afet gibi durumlarda, öğretmenler için işbirlikçi bir haberleşme ağının sağlanmasının onlar için faydalı olduğunu, çevrimiçi öğretmen eğitimlerinin yüz yüze eğitimlere ilaveten çok kıymetli bir seçenek olduğunu belirtmişlerdir. Bu bilgilerden özetle, sürdürülebilir bir uzaktan eğitim için eğitimcilerin sürekli mesleki gelişim ihtiyaçları göz ardı edilemez bir durumdur. Bu çerçevede; fazla sayıda katılımcıya eğitim olanağı sunabilme imkanı, zamansal ve lojistik esnekliği, çevrimiçi mesleki gelişime duyulan ihtiyacı bir başka açıdan yine ortaya koymaktadır. Eğitimciler, öğrencilerini sürdürülebilir bir geleceğe hazırlarken öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek nitelikli eğitim faaliyetlerini arttırmak ihtiyacındadırlar (Chin, 2022). Bunun için mesleki gelişim faaliyetlerinin de eğitimcilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirici ve özellikle güncel, yaratıcı, teknoloji destekli ortamlarda uygulanabilir öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda mesleki becerilerini geliştirici olmalıdır. Bu sebeple, bu araştırmanın, araştırma yöntemleri, katılımcı profilleri, vb. gibi betimsel bulguları dikkate alınarak, çeşitli eğitimci profilleri için nitelikli öğretme faaliyetleri deneyimlemelerine olanak sunan çevrimiçi mesleki gelişim ortamlarının derinlemesine incelendiği araştırmalara ihtiyaç olduğu vurgulanabilir. Bununla birlikte, bu araştırmada, çoğunlukla nitel ve nicel yöntemler birlikteliğinde, çevrimiçi bir öğretim programı tasarımı ve tasarımın uygulanması ve/veya değerlendirmesini inceleyen araştırmalarda belirlenmiştir. Öğretim tasarımı, eğitim süreçlerinin etkili bir şekilde planlanması, yönetilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla kullanılan ve eğitim süreçlerini geliştirmenin yanı sıra öğrenme

ortamlarını/öğrenme deneyimlerini ihtiyaçlara göre optimize etmek için kritik bir rol oynayan bir disiplindir (Morrison vd., 2013). Bu doğrultuda, çevrimiçi mesleki gelişimi konu alan öğretim tasarımına dayalı araştırmaların eğitim uygulamalarını zenginleştirmek ve daha etkili hale getirmek açısından önemli katkılar sağlayabilir (Bragg vd., 2021). Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanan ve öğretim tasarımını temel alan araştırmaların çevrimiçi içi mesleki gelişim konusundaki uygulamaların olumlu ve olumsuz yönleri, eksikleri ve katkı sağlayıcı özelliklerinin ortaya konmasında öne çıkan araştırmalar oldukları söylenebilir. Bu bağlamda, öğretim tasarımı temelli çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarının; farklı eğitici profilleri açısından çevrimiçi mesleki gelişime farklı bakış açıları oluşturma potansiyelleri, çevrimiçi mesleki gelişimi ihtiyaçlar, uygulama pratikleri, vb. gibi farklı açılardan derinlemesine inceleme potansiyelleri nedeniyle nitelik ve çeşitlilik açısından çevrimiçi mesleki gelişim konusunda alan yazına katkı sunabileceği vurgulanabilir.

Bununla birlikte, araştırmamızın bulgularına göre, çevrimiçi mesleki gelişimi kavramsal bir çerçeveye veya bir öğretim modeline dayandırma çabasındaki araştırma sayısının görece az olduğu dikkate alınarak, çevrimiçi mesleki gelişim konusunda yapılacak araştırmalarda, çevrimiçi mesleki gelişim ile ilişkili kavram ve kuramlarında dikkate alınmasının önemli olduğu söylenebilir. Kavramsal ve kuramsal çerçeve bir çalışmayı bilimsel araştırma yapan temel faktörlerdir (Çepni, 2021). Kavramsal yapı bir bilimsel araştırmayı oluşturan kavramlar arasındaki ilişkiyi ve araştırma problemini açık biçimde ortaya çıkarmayı sağlar. Kuramsal çerçeve ise bir araştırmanın merkezini oluşturan ve kavramları açıklamayı sağlayan bir veya birden fazla kuramdan oluşan bir yapıdır (Çepni, 2021). Ortaya konan durum veya çözümlerin bilimsel açıdan geçerliliğinin olması amacıyla (Yener, 2018), çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarında kuramsal altyapıya önem gösterilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Örneğin, eğitimcilerin birer yetişkin olduğu düşünülerek, çevrimiçi mesleki gelişim uygulamasına yönelik araştırmaların yetişkin öğrenmesine uygun yöntem ve teknikler çerçevesinde tasarlanması ve uygulanması araştırmanın bir kuramla ilişkilendirilmesini sağlamakla birlikte, araştırmaya konu olan kavram ve durumların bilimsel olarak geçerli bir çerçevede anlaşılması ve yorumlanması açısından faydalı olacaktır.

Bu araştırmada incelenen çalışmalarda çevrimiçi mesleki gelişimle ilgili olarak ortaya konan olumlu yönlerden öne çıkanların esneklik, verimlilik, ekonomiklik, etkileşim imkanı ve bireysel hızda ilerleme olduğu belirlenmiştir. Alanyazında uzaktan eğitimin avantajlı görülen yönlerinden esneklik, ekonomiklik, bireysel hızda ilerlemenin yanı sıra, uzaktan eğitimi etkili kılan tekrar etme imkanı, öğreticilerin uzman olması, ders dökümanlarına ulaşabilme bulguları da vurgulanmaktadır (Gebel & Tekin Bozkurt, 2022; Tekin, 2020). Öğretmenler, ulaşılabilir, ekonomik, zaman ve rahatlık açısından çevrimiçi eğitime yönelebilir (Üstünlüoğlu & Gün, 2023).

Diğer taraftan, bu araştırmanın bir diğer bulgusu çevrimiçi mesleki gelişimle ilgili vurgulanan olumsuz yönlerin; teknik destek, teknolojik altyapı, yetersiz içerik, iletişim sorunları, güvenilirlik, eğitimlerin ihtiyaca yönelik olmaması, motivasyon sorunları, bilgisayara bağlılık, fazla katılımcı, bireysel öğrenemeyen katılımcılar olduğu görülmüştür. Uzaktan hizmetçi eğitimlerde eğitimlerin biçim, içerik, eğitici, teknik altyapı açısından yetersizliğinin öğretmenleri olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Özavcı & Çelikten, 2017). Uzaktan eğitimin iletişim ve etkileşim sınırlığından kaynaklı dezavantajları farklı çalışmalarda da belirtilmektedir (Tekin, 2020). Bu bağlamda bakıldığında da mesleki gelişim bağlamında, bireysel, teknik veya kurumsal açıdan çeşitli kuramlara dayalı olarak, çevrimiçi ve uzaktan eğitim ortamlarının olumlu ve olumsuz yönlerinin derinlemesine incelemesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarında eğitimcilerin öne çıkan beklentileri; uygulamalı, etkileşimli, ulaşılabilir, motive edici, hazırbulunuşluğa göre grup ve içeriğin hedef kitleye uygun düzenlendiği eğitimler olmasıdır. Taştekin (2018) PISA'da başarılı bazı ülkelerle Türkiye'yi karşılaştırdığı araştırmasında; çeşitli ülkelerde (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) genellikle hizmet içi mesleki gelişim etkinliklerine katılımın teşvikle (ödül, terfi, ücret) sağlandığını, Türkiye'de ise mesleki gelişime teşvik eden uygulamaların yetersiz olduğunu

söylemiştir. Araştırmamızın bir diğer bulgusuna göre, eğitimcilerin en çok ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim alanlarının “bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), yabancı dil, sınıf yönetimi, alternatif ölçme ve değerlendirme” olduğudur. Öğretmenlerin teknoloji ve bilişim konularındaki istek ve beklentileri çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Gebel & Tekin Bozkurt, 2022). Uluslararası alanyazında da mesleki gelişimde en çok ihtiyaç duyulan alanlar içerisinde öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri ve teknolojiyi öğretim ortamlarında etkili ve verimli kullanma bağlamında mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Alsied & Pathan, 2013; Stepp, 2022).

İncelenen araştırmalarda çevrimiçi mesleki gelişim açısından gelecek araştırmalara, yönelik öğretmenler arası işbirlikçi öğrenmenin mesleki gelişime etkisi ve mesleki gelişim faaliyetlerinin öğrencilere etkisine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Uygulayıcılara yönelik önerilerde; ihtiyaca yönelik, etkileşimli ortam ve uygulamalı eğitim öne çıkan temalardır. İhtiyaç analizinde öğretmenlerden fikir alınması (Taştekin, 2018; Özavcı & Çelikten, 2017; Tekin, 2020), düzenlenen etkinliklerin öğretmenlerin ilgi ve ihtiyacına cevap vermesi (Ceylan & Özdemir, 2016; Çelik & Bozgeyikli, 2019), eğitimcilerin alan uzmanı olması gereksinimi (Özavcı & Çelikten, 2017; Tekin, 2020), katılımcıların etkileşimliliği (Sümer, 2021), eş zamanlı uzaktan hizmetçi eğitim faaliyetlerine ağırlık verilmesi (Özavcı & Çelikten, 2017); öğretmenlerin bireysel düzeylerine göre eğitim verilmesi (Yıldırım, 2020); mesleki gelişim faaliyetlerinin gönüllülük esasına dayalı olması (Tekin, 2020; Yıldırım, 2020) ve uygulamalı olmasına (Ceylan & Özdemir, 2016; Tekin, 2020) yönelik öneriler dikkat çekmektedir. İncelediğimiz araştırmalarda, kurumlara yönelik önerilerde ise; yaygınlaştırma, kaliteli içerik üretilmesi ve teknik destek sağlanması öne çıkan önerilerdir. Bununla birlikte, Gebel ve Tekin Bozkurt (2022) mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın ödüllendirmeye teşvik edilmesi, güncel konulara yönelik mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmesi ve eğitimlerin sertifikalandırılması ve sertifika geçerliliğinin artırılmasına yönelik çalışmaları yapılması önerilerini belirtmiştir. Mesleki gelişim eğitimleri sürekli güncellenen içerikle, uygun zamanlarda ve alanında uzman kişilerce yapılmalı, bu eğitimler ücret, terfi atama gibi yollarla teşvik edilmelidir (Çelik & Bozgeyikli, 2019). Katılımcıların ihtiyacına yönelik, motivasyonunu arttıracak, ilgi çekici aynı zamanda da katılımcı ve uygulayıcıların etkileşimde bulunabileceği mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmelidir (Yılmaz, 2023).

Türkiye’de eğitimcilerin çevrimiçi mesleki gelişimini konu alan araştırmaların sistematik analizini yaptığımız bu araştırmanın sonucunda; son yıllarda artmakla birlikte, çevrimiçi ortamlarda mesleki gelişimle ilgili yapılan araştırmaların oldukça az olduğu, araştırmaların genellikle öğretmenlerle, küçük çalışma gruplarıyla ve ağırlıklı olarak nitel durum çalışmaları olarak yapıldığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra, nitelikli çevrimiçi mesleki gelişim uygulamalarının oluşması açısından öğretim tasarımı temelli ve kavramsal/kuramsal çerçeveye dayalı yada bir öğretim modelini referans alan araştırmaların artmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. İncelenen araştırmalarda öne çıktığı üzere eğitimcilerin çevrimiçi mesleki gelişim uygulamalarında; uygulamalı, etkileşimli, ulaşılabilir, motive edici, hazırbuluşluğa göre grup ve içeriğin belirlendiği eğitimler bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, çevrimiçi mesleki gelişim uygulamalarının tümüyle çevrimiçi veya harmanlanmış düzenlenmesine yönelik ihtiyaçlarla birlikte, özellikle yetişkin eğitimi kuramlarını temel alan, işbirlikçi çalışmanın desteklendiği ve eğitimcilerin motivasyonunu sağlayıcı faktörlerin göz önünde bulundurulduğu çevrimiçi mesleki gelişim uygulamalarına ihtiyaç duyulduğu bu sistematik analizle ortaya konmuştur.

## Öneriler

Türkiye’de eğitimcilerin çevrimiçi mesleki gelişimini konu alan araştırmaların sistematik analizini yaptığımız bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak; eğitimcilere yönelik çevrimiçi mesleki gelişim eğitimlerinin ortaya çıkan olumlu ve olumsuz yönler ve araştırmada belirtilen beklenti ve öneriler dikkate alınarak tasarlanması önerilebilir. Öğretmenler dışında eğitim yöneticilerinin ve üniversiteler, halk eğitim merkezleri vb. gibi farklı tür eğitim kurumlarında

görev yapan eğitimcilerin mesleki gelişimlerini konu alan araştırmalar yapılması önerilebilir. Eğitimcilerin mesleki gelişimlerine yönelik, eğitim ihtiyaçlarının ve eğitim uygulamalarının çeşitli açılardan nedenleriyle incelendiği öğretim tasarımı temelli, kuramsal/kavramsal çerçeveye sahip araştırmalar yapılması, bu bağlamda özellikle eğitimcilerin birer yetişkin olmaları durumu ve mesleki gelişim açısından güncel eğitim yöntem ve tekniklerini özellikle teknoloji boyutuyla birlikte ele alan araştırmaların yapılması önerilebilir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma sadece belirli veri tabanlarında yer alan çevrimiçi mesleki gelişim araştırmalarının analizi ile sınırlıdır. Bu kapsamda, daha fazla veri tabanı dahil edilerek bu araştırmanın tekrarlanmasının, ortaya çıkan bulguların karşılaştırılabilirliği ve konuya ilişkin daha açık ve net bir durum tablosu ortaya çıkarılabilmesi açısından faydalı olacağı söylenebilir.

### **Destek ve Teşekkür**

Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın tez seminer çalışmaları kapsamında üretilmiştir ve Edu Congress 2022’de sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Araştırmanın yazarları bu araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Çalışma sistematik alan yazın taraması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

### **KAYNAKÇA**

Ak, Ş. ,Gökdaş, İ., Öksüz, C. & Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1) , 24-44.

Alsied, S. M. & Pathan, M. M. (2013). The use of computer technology in EFL classroom: Advantages and implications. *IJ ELTS 1*, 44-51.

Arslan, M. (2021). Covid-19 Salgını sürecinde hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1601-1619.

\*Arslan, S. (2018). A review on the delivery of the professional development programs for EFL teachers: Face-to- face, online and blended programs. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(27), 97 - 106.

\*Arslan, S., Mirici, İ. & Öz, H. (2020). Implementation and evaluation of an EFL teacher training program for non-formal education settings. *İlköğretim Online (elektronik)*, 19(3), 1337 - 1370. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.729666>



- Aslanargun, E. & Atmaca, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesi / Teachers 'determination of needs and expectations of professional development. *Asya Öğretim Dergisi*, 5(2), 50-64.
- \*Aşık, İ. (2019). *Web tabanlı mesleki gelişim uygulamasının matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Atal, D. & Sancar, R. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanan araştırmalar ne söylüyor? *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 166-186.
- Avcı, F. (2021). Çevrim içi bir öğrenme ortamı olarak etwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.663472>
- \*Avcı, F. (2021). Çevrim içi bir öğrenme ortamı olarak etwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.663472>
- \*Avcı, B. & Güven, M. (2021). Öğretmenlerin çevrim içi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi . *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 345-367 . <https://doi.org/10.53444/deubefd.882866>
- \*Aytaç, T. & Altunçekiç, A. (2012). Karma Öğrenme Yönteminin Başarıya Etkisi ve Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (3) , 867-884.
- \*Baran, F. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığının uzaktan hizmetçi eğitim yöntemiyle bilgisayar eğitimi uygulamasına ilişkin öğretmen görüş ve önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- \*Başaran, B. Ç. (2020). *Examining in-service English language teachers' professional needs: Towards an online teacher training program*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Bielska, J. (2011). The experimental method in action research. Danuta GabryśBarker (Ed.) içinde *Action research in teacher development: An overview of research methodology* (ss. 85-119). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bragg, L. A., Walsh, C., & Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education*, 166, 104158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
- \*Bükücü, Ç. C. (2010). *Üniversite öğretim elemanlarının e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. <https://doi.org/10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m>
- Ceylan, M. & Özdemir, S. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi . *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 6(1) , 397-417.
- Chin, J. M. C., Ching, G. S., del Castillo, F., Wen, T. H., Huang, Y. C., del Castillo, C. D., ... & Trajera, S. M. (2022). Perspectives on the Barriers to and Needs of Teachers' Professional Development in the Philippines during COVID-19. *Sustainability*, 14(1), 470.
- Cresswell, J.W., (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3.Baskı). (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- \*Çelen, F. K. (2018). *Öğretmenlere yönelik üstbilişsel stratejilere dayalı çevrimiçi mesleki gelişim uygulamasının geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Çelik, Z. & Bozgeyikli, H., (2019). Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları. *Odak Analiz No. 2*. Ankara: EBSAM.
- Çepni, S. (2021). Proje, Tez ve Araştırma Makalelerinin Kavramsal ve Kuramsal Çerçevesi Nasıl Yapılandırılmalı? *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(3), 203-216.
- Dağ, F. (2016). Examination of the professional development studies for the development of technological competence of teachers in Turkey in the context of lifelong learning. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 90-111. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3523>

- Dewey, A. & Drahot, A. (2016) Introduction to systematic reviews: online learning module cochrane training. <https://training.cochrane.org/interactivelearning/module-1-introduction-conducting-systematic-reviews>
- \*Doğan, S., & Yurtseven, N. (2021). Salgın sürecinde ve sonrasında öğretmenlerin mesleki gelişimi için karma bir program önerisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 774-792. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352266>
- \*Elçi, A. (2016). Teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenmeye yönelik öğretim elemanı geliştirme altyapısı . *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 16(4) , 21-38 . <https://doi.org/10.18037/ausbd.415537>
- Gebel, S. & Tekin Bozkurt, A. (2022). Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 6(1), 42-62.
- \*Gülbahar, Y. & Karataş, E. (2016). Uzaktan öğretimi uzaktan eğitim yöntemi ile öğrenmek: "E-Eğitmen Sertifika Programı" . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 24(4) , 1867-1880.
- \*Güneş, H. (2017). *Perceived roles and competencies of English language instructors in online learning environments*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- \*Hallaç, S. (2021). *Arşiv belgelerinin ilköğretimde kullanımına ilişkin öğretmen mesleki gelişim programı: TC İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- \*İşeri, E. (2019). *Yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretme merkezleri: Yönetim yapısı örgüt yapısı ve kullanılan teknolojiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi.
- Kamel, A. M. (2016). Role of faculty development programs in improving teaching and learning. *Saudi J Oral Sci*, 3, 61-69.
- Kara, K. & Karakoç, B. (2017). Yetişkin Eğitiminde 'Sekiz Süreç Elementi' Doğrultusunda Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi . *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* , 12(24), 613-634 .
- Kavrat, B. & Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeği geliştirme. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2(2), 23-33.
- \*Kesim, E. (2009). *Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim yoluyla yetiştirilmeleri için eğitim ihtiyaçlarına dayalı bir program modeli önerisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- \*Kızıldağ, S. (2019). *Main components of online/blended mentoring programmes for language instructors to teach online: A content analysis*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Kuzu, A., Çankaya, S., & Mısırlı, Z. A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, July 2011*, 1(1), 1-35.
- Merriam, S. B., (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J & Altman DG, The PRISMA Group (2009). *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses: The PRISMA Statement*. PLoS Med 6(7): e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed1000097>
- Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2013). *Designing effective instruction* (7th ed.). John Wiley & Sons.
- \*Mutlu, N. & Özden, M. (2017). Needs analysis of science and technology teachers towards alternative assessment methods. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 936 - 948.
- Nami, F., Marandi, S. S., & Sotoudehnama, E. (2016). CALL teacher professional growth through lesson study practice: an investigation into EFL teachers' perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 658-682. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2015.1016439>
- Neuman, W. L., & Robson, K. (2014). *Basics of Social Research: Qualitative & Quantitative Approaches*. 3rd Ed., Toronto: Pearson Canada.
- Ozan Leymun, Ş., Odabaşı, F. & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 367-385.
- Özavcı, E. & Çelikten, M. (2017). Uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarında öğretmen görüşlerine göre karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri . *Turkish Journal of Educational Studies* , 4(2), 39-76.

- \*Özen, B. (2014). *Web tabanlı uzaktan öğretim yönteminin okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitimlerinde uygulanabilirliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- \*Özgül, N. (2018). *Teknoloji destekli öğretmen mesleki gelişimine yönelik öğretmen değerlendirmeleri ve önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi.
- Parlar, H. & Halisdemir, M. (2020). Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi . *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2674-2696. <https://doi.org/10.26466/opus.596629>
- Parmaksız, R. & Sıcak, A. (2015). Uzaktan hizmetiçi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 187-212 .
- Polat, S., Uğurlu, C. T. & Bilgin Aksu, M. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 205-224. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s9m>
- Ramírez-Montoya, M. S., Andrade-Vargas, L., Rivera-Rogel, D., & Portuguez-Castro, M. (2021). Trends for the future of education programs for professional development. *Sustainability*, 13(13), 7244. <https://doi.org/10.3390/su13137244>
- \*Sarıdaş, G. (2017). *Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dündar, H. (2014). Trends of research published in education and science journal: content analysis. *Education and Science Journal*, 39(173), 430- 453.
- \*Sezer, B. , Karaoğlu Yılmaz, F. G. & Yılmaz, R. (2017). Comparison of online and traditional face-to-face in-service training practices: An experimental study . *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 46(1) , 264-288. <https://doi.org/10.14812/cuefd.311737>
- \*Sezgin, S. (2020). Teacher education MOOCs: Re-thinking professional development of teachers according to the MOOC experiences of preservice teachers and teacher trainers. *İlköğretim Online (elektronik)*, 19(4), 2484 - 2502.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An over view and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339.
- \*Songül, B. C. (2014). *English language teachers' perceptions about an online basic call training* . (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniverisitesi.
- \*Songül, B. C. (2019). *An examination of the impact of an online professional development program on language teachers' cognition and teaching practices*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Stebbins, R. A. (2001). Exploratory research in the social sciences (Vol. 48). Sage Editorial. <https://doi.org/10.4135/9781412984249>
- Stepp, W. (2022). *Assessing Professional Development and Training Needs of Instructors Moving from In-Person to Online-Only Instruction*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Trident University International.
- Sümer, M. (2021). Online learning communities in teachers' professional development: A systematic review". *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 572-587 . <https://doi.org/10.18039/ajesi.853801>
- \*Şahin İzmirli, Ö., İzmirli, S. & Kırmacı, Ö. (2017). Teknoloji entegrasyonu için gerçekleştirilen mesleki gelişimin kara kutusunun incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 759 - 777.
- Taşkın, G. & Aksoy, G. (2021). Uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri . *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 622-647. <https://doi.org/10.53444/deubefd.970496>
- Taştekin, S. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından PISA'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi . *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35. <https://doi.org/10.17244/eku.643224>
- \*Uluuysal, B., Demirel, S., Kurt, A. & Şahin, Y. (2014). Bir öğretmenin teknoloji entegrasyonu yolculuğu. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 12 - 22.

- Uştu, H., Mentiş Taş, A. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1, 15-23.
- Üstün, U., & Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 1-32.
- Üstünlüoğlu, E. & Gün, B. (2023). Perceptions of K-12 English language teachers on an online in-service training program . *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 2088-2101 . <https://doi.org/10.53444/deubefd.1318956>
- Yaman, B. (2019). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan akademik çalışmaların karşılaştırmalı eğitim ile incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(87), 240-253. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14647>.
- Yener, S. (2018). Sosyal bilimlerde kuramın rolü. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(3), 102-113.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi.
- \*Yıldırım, F. (2007). *Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimine yönelik uzaktan eğitim platformu tasarımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Yıldırım, Y. (2020). Fatih projesi kapsamında düzenlenen uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *AUAd*, 6(2), 76-90.
- Yılmaz, H. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevrimiçi mesleki gelişim ve çevrimiçi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri, mesleki gelişimleri için çevrimiçi portal (site) önerisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Zhang, W. (2022). The Role of Technology-Based Education and Teacher Professional Development in English as a Foreign Language Classes. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-7.

\*Araştırma kapsamına dahil edilerek incelenen araştırmalardır.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

In order to increase the quality of education, administrators and teachers should primarily care for their own personal development (Polat et al., 2018). In addition, it is usually stated that teachers face some obstacles in participating in professional development trainings due to reasons such as limited financial opportunities, family reasons and lack of time (Uştu et al., 2016) and to overcome these obstacles, they turn to distance education opportunities as they are based on flexible time and space (Sarıdaş, 2017). ). The fact that there are more than one million teachers in primary and secondary schools in our country also makes it difficult to conduct face-to-face in-service trainings. Hence, together with the current education policies of the Ministry of National Education, online education is seen as a solution for the sustainability of professional development activities (Avcı, 2021; Kavrat & Türel, 2013).

Although there are studies based on a systematic literature review that analyzes the professional development of teachers from various perspectives in Turkey (Bümen et al., 2012; Sümer, 2021; Parlar & Halisdemir, 2020; Yaman, 2019), it is, herein, thought that an in-depth analysis of research on the professional development of educators in online environments will contribute to the literature in terms of revealing the gaps open to research.

### Method

This research is a descriptive research created with the method of systematic literature review. As a result of the research- having no time limit - conducted through Yöktez and TR Index databases in Turkey in May, 2022 with the keywords "distance education", "in-service training", "professional development", "online learning", "e-learning", "online in service training", "online professional teacher development", 234 studies were identified. After the evaluation of the studies within the framework of selection and exclusion criteria according to the PRISMA (2009) Flow Chart, 29 studies were included in the data analysis process and examined in detail. Then, the publication classification form used by Selcuk et al. (2014) was arranged in accordance with the research questions and content analysis was applied to the data processed in the form.

### Results

When the studies on the online professional development of educators are examined, it is seen that most of the research is in the article form (f = 13); and that they were conducted in 2017 (f = 5) and the number of studies has increased since 2018. In more than half of the studies (f= 18), it was seen that the study groups were teachers, and mostly 1-50 participants (f= 18) were studied in them. It was observed that online professional development researches were mostly conducted on teachers of English (f= 7) and primary school teachers. It has also been observed that mainly qualitative research methods are used in the studies examined, and the number of studies in which purely quantitative methods are used is low. It was observed that the most frequently used data collection tool was semi-structured or structured interviews (f= 20), followed by questionnaires (f= 13).

It has been concluded that the researches examined are descriptive studies aimed at exploring more relevant areas or revealing problem situations, while explanatory studies aiming at answering the why and how questions in the context of online professional development are quite limited. In the studies, it was noticed that examinations were usually made on a situation related to the professional development of educators (f= 14). In addition, it was seen that researches were conducted on the implementation of a professional development program and evaluating the application of the program from various aspects (f = 10). It was observed that more than half of the studies (f=19) did not specify the prominent learning/teaching model or theoretical approach, and the blended learning approach (f=4) came to the fore in a few studies.

Positive aspects of online professional development practices were seen to be efficiency (f=12), flexibility (f=12), possibility of interaction (f=7), while the standing out negative aspects are lack of technical support (f=6) and technological infrastructure (f=5). It has been observed that the educators' expectations are concentrated principally on trainings that should be practical (f=4) and easily accessible (f=3).

While 'conducting research based on interaction between teachers' (f=5) come to the fore for researchers, recommendations to the effect that 'the trainings should be need-oriented (f=11) and in interactive environments' (f=7) come to the fore for the practitioners. Also for institutions; It was seen that the suggestions for the dissemination of online and distance professional development trainings (f=11) and the quality of the content (f=10) came to the fore.

## Discussion and Conclusion

Educators need to increase quality educational activities by enriching their learning experiences while preparing their students for a sustainable future (Chin, 2022). To that end, professional development activities are required to enrich the learning experiences of educators and it is necessary to develop professional skills in teaching methods, measurement and evaluation methods that can be applied in current, creative, technology-supported environments. It is emphasized in the literature that teachers have economic, temporal and logistical barriers in the context of professional development (Chin, 2022; Bümen, 2012). Rapidly changing conditions, such as the recent pandemic, may force educators to use distance education applications again. As a matter of fact, in the earthquake disaster that took place in Turkey in February 2023, universities had to initiate an online education program again. In summary, the continuous professional development needs of educators in a sustainable distance education cannot be ignored.

In this study, we conducted a systematic analysis of research on the online professional development of educators in Turkey. It has been concluded that although the number of researches on professional development in online environments has increased in recent years, their number is quite low, and the researches are generally conducted with teachers, small study groups and as qualitative case studies. In the researches examined, it was seen that interviews and questionnaires were frequently used as data collection tools. In online professional development research, it would be proper to suggest that there is a need to examine the experiences of educators in depth and the need to collect sufficient and detailed data in this context (Stepp, 2022) necessitates the use of in-depth analysis methods such as predominantly qualitative research approach and case study, and the use of the diversity of data collection tools. The abundance of the descriptive studies encountered in this study is supportive of the necessity mentioned hereinabove.

Considering the descriptive findings of this study, such as research methods, participant profiles, etc, it can be emphasized that there is a need for qualitative studies that examine in-depth online professional development environments that allow various educators to experience qualified teaching activities. However, based on the results of the research, it can be stated that the number of quantitative researches that show the status and needs of a wide range of educators from primary school to university and lifelong learning processes in view of their online professional development should also be increased in order to adapt the teaching processes to the conditions of our age. Thus, It can be said that there is a need - on online professional development - for explanatory research (Neuman & Robson, 2014) that deals with the needs in terms of different trainer profiles, the design and evaluation of professional development practices, and with the questions "why" and "how". It is important to consider the positive/negative features of online environments, which emerged in this systematic analysis within the framework of the researches examined, with a view to develop online professional development practices. Also, a conceptual and theoretical framework should be taken into account more as the basic requirement of scientific research in new research on this subject. It is thought that the quality of professional development activities can thus be increased rapidly.

As also highlighted in the researches examined, it has been observed that the educators expect trainings that are applied, interactive, accessible, motivating, in groups and with content that are determined according to their readiness. In addition to this, it has been revealed by this systematic analysis that there is a need for online professional development practices which are especially based on adult education theories, supporting collaborative work and considering the factors that motivate educators, along with meeting the need for a fully online or blended regulation for online professional development practices.

**Kocaeli Üniversitesi**

**Eğitim Dergisi**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 67-83



**Kocaeli University  
Journal of Education**


E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1

Page: 67-83

Sınıf öğretmenlerinin matematik zihniyeti ile  
matematik öğretimi yeterlik inançları arasındaki  
ilişkinin incelenmesi

Examining the relationship between primary school  
teachers' mathematics mindset and mathematics  
teaching efficacy beliefs

**Orhan Can CANDAN**,  <https://orcid.org/0000-0003-3565-4269>

*Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, orhancandan97@gmail.com*

**Sibel KAYA**,  <https://orcid.org/0000-0001-8417-3627>

*University of Bedfordshire, Academy for Learning and Teaching Excellence,  
sibel.kaya@beds.ac.uk*

Bu çalışma, Prof. Dr. Sibel KAYA danışmanlığında Orhan Can CANDAN (2022) tarafından hazırlanan "Sınıf öğretmenlerinin matematik zihniyeti ile matematik öğretimi yeterlik inançları arasındaki ilişki" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, 12. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
21 Haziran 2023	7 Ekim 2023	31 Ekim 2023

**Önerilen Atıf**

**Recommended Citation**

Candan, O., & Kaya, S. (2024). Sınıf öğretmenlerinin matematik zihniyeti ile matematik öğretimi yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 67-83.  
<http://doi.org/10.33400/kuje.1317787>



## ÖZ

Eğitim alanındaki çalışmalar güncel gelişmelere bağlı olarak değişip şekillenmektedir. Dweck (1999) tarafından geliştirilen zihniyet (mindset) teorisi yakın zamanda uluslararası alanyazında popüler hale gelmiştir. Zihniyet teorisine göre zekanın çalışarak gelişebileceğine inanmak gelişen zihniyet (growth mindset), zekanın asla değişmeyeceğine inanmak sabit zihniyet (fixed mindset) olarak adlandırılır. Zihniyet kavramı ile ilgili ulusal alanyazında yapılan çalışmaların sayıca az olduğu görülmüştür. Alanyazına katkı sağlamak amacıyla, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin matematik zihniyeti ile matematik öğretimi yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, bu değişkenlerin cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan kurum, mesleki kıdem olmak üzere demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmada nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklemini 507 katılımcının oluşturduğu çalışmada Matematik Zihniyet Ölçeği (Cury vd., 2006; Dweck, 2000) ile Matematik Öğretimi Yeterlik İnancı Ölçeği (Enochs vd., 2000) sınıf öğretmenlerine çevrimiçi platformda uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerine ait zihniyet ve yeterlik inancı puanları arasındaki muhtemel ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Zihniyet ve yeterlik inancının demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular, gelişen zihniyet puanları ile yeterlik inancı puanları arasında doğru, sabit zihniyet puanları ile yeterlik inancı puanları arasında ters bir orantının olduğunu göstermiştir. Erkek sınıf öğretmenleri ile devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sabit zihniyet puanları anlamlı biçimde yüksektir. 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik puanları diğer gruplara göre anlamlı biçimde daha düşük çıkarken 20 yıldan fazla kıdemi bulunan sınıf öğretmenlerinin sonuç beklentisi puanları diğer gruplara göre anlamlı biçimde yüksektir. Öte yandan lisansüstü eğitime sahip sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik puanları anlamlı biçimde yüksek çıkmıştır. Öğretmenlere gelişen zihniyet konusunda gerekli bilgilendirilmelerin yapılması ve sınıftaki uygulamalarda gelişen zihniyeti destekleyici ortamların oluşturulması önerilmektedir.

*Anahtar Sözcükler:* gelişen zihniyet, sabit zihniyet, matematik öğretimi yeterlik inancı, sınıf öğretmenleri

## ABSTRACT

Educational studies evolve based on current developments. Mindset theory developed by Dweck (1999) has recently become popular in the international literature. According to the mindset theory, the belief that intelligence can improve over time indicates a growth mindset whereas, the belief that intelligence cannot change indicates a fixed mindset. The amount of mindset research conducted in Turkish contexts is limited. To contribute to closing this gap, the current study aims to examine the relationship between the mathematics mindset of primary school teachers and their mathematical teaching efficacy beliefs. Furthermore, this study examined the differentiation in the mindsets and mathematics teaching efficacy of the participants, depending on their demographic characteristics. For these purposes, a comparative and correlational method was used in the study. The Mathematics Mindset Scale (Cury et al., 2006; Dweck, 2000) and the Mathematics Teaching Efficacy Belief Scale (Enochs et al., 2000) were administered to 507 primary school teachers in an online platform. Pearson correlation analysis was conducted to examine the relationship between primary school teachers' mathematics mindset and mathematics teaching efficacy beliefs. Independent samples t-test and one-way ANOVA were used to examine whether the teachers' mathematics mindset and mathematics teaching efficacy beliefs differ based on their demographics. Findings showed that as growth mindset scores increased, mathematics teaching efficacy scores also increased; and efficacy scores decreased as fixed mindset scores increased. The fixed mindset scores of teachers who work in public schools and male teachers were significantly higher than their counterparts. Self-efficacy scores of teachers who work in urban schools and who have postgraduate degrees were significantly higher than the other groups. Teachers with 1-10 years of experience had significantly lower self-efficacy scores than the other two groups. In terms of the outcome expectancy scores, teachers with more than 20 years of experience received significantly higher than the other two groups. Finally, mathematics teaching self-efficacy scores were significantly higher for teachers with postgraduate education. It is recommended that teachers' awareness of growth mindset needs to be increased and classroom environments and practices that foster growth mindset in children need to be promoted.

*Keywords:* growth mindset, fixed mindset, mathematics teaching efficacy, primary school teachers

## GİRİŞ

Eğitim alanında öğrenme teorileri üzerine yapılan araştırmalar son yıllarda hız kazanmıştır. Dweck'in gelişen zihniyet teorisi de eğitim alanındaki teorilerden bir tanesidir. Dweck (1999), zihniyeti kişisel özelliklerin biçimlendirilebileceği örtük inançlar olarak ifade etmiştir. Bu teoriye göre bazı insanların zekânın doğuştan geldiğine bazı insanların ise zekânın çalışma yoluyla geliştirilebileceğine inandığı görülmektedir. Dweck (2006), gelişen zihniyeti (growth mindset), insanların zekâlarının ve yeteneklerinin zamanla geliştirilebileceğine dair bir inanç olarak tanımlamaktadır. Öğrenmeye odaklanan bu bireyler başarısız olduklarında bunu deneyimlerle telafi edebileceklerine inanmaktadırlar (Nussbaum & Dweck, 2008). Öte yandan Dweck (2006), gelişen zihniyete eğilimindeki bireylerin cesaretlerinin, zorluklara ve başarısızlığa karşı dirençli olduğunu ifade etmektedir. Başarısızlık sonucunda yetenek veya zekasına suç bulmak yerine çaba gösterme eğilimi göstermektedirler. Çünkü önemli olan kendilerini geliştirmektir. Yeniliklere açık olmaları, kendilerini geliştirebilecek görevlerden kaçınmamaları bu bireylerde zor görevlerle karşı karşıya geldiklerinde sabit zihniyete sahip akranlarına göre daha az kaygı yaşamalarını sağlar (Hong et al., 1999). Zekânın asla geliştirilemez ve kalıtsal bir yapı olduğuna olan inanç ise sabit zihniyet (fixed mindset) olarak adlandırılmaktadır. Dweck (2005), sabit zihniyete sahip bireylerin başarılı olmak için yalnızca yeteneğin yeterli olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Sonucunda düşük bir performans gösterme riski olan zorlu görevlerden kaçınırlar (Dweck & Leggett, 1988). Sabit zihniyeti benimseyen bireyler akıllı görünmek istediklerinden yetersiz görünmekten korkmaktadırlar. Başarı ölçütü olarak sosyal karşılaştırmaları kullanırlar (Ames, 1992; Ames & Archer, 1998). Çünkü kendileri yetersiz olduklarında kendilerinden daha az performans gösteren bireylerin olması onları iyi hissettirmektedir.

Öğretmenlerin sahip oldukları gelişen veya sabit zihniyet eğiliminin eğitimdeki yeri oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenlerin sahip olduğu zihniyetler, öğrenme-öğretme süreci içerisinde kullandıkları iletişim, geri bildirim mesajları, yöntem ve teknikler gibi etmenler öğrenme sürecini ve öğrenci başarısını etkilemekte, biçimlendirmektedir (Lee, 1996; Rissanen vd., 2019). Gelişen zihniyete sahip öğretmenler, öğrencilerin sahip olduğu zekâ ve yeteneklerin geliştirilebileceğine inanırlar. Dolayısıyla, eğitim-öğretim süreci içerisinde yeni yöntem ve teknikleri kullanmaktan çekinmezler. Örneğin, Watanabe (2006) öğretmenlerin zihniyetleri ile tercih ettikleri öğretim stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda gelişen zihniyete sahip öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yeni öğretim stratejileri kullandıkları görülürken sabit zihniyete sahip öğretmenlerin başarısızlık karşısında öğrencilerin kapasitesini suçladığı görülmüştür. Sabit zihniyete sahip öğretmenler zorluklar karşısında dirençli değillerdir ve başarısızlıktan korkabilir. Bu öğretmenler genellikle sonuç odaklı bir yaklaşım sergilemekte olup yenilikten kaçma eğilimi gösterirler ve geleneksel öğretim yöntemlerini tercih etmektedir. Gelişen zihniyete sahip öğretmenler ise alanı ile ilgili gelişmeleri takip etmekte, başarısızlık karşısında mazeret sunmanın aksine bu durumu tecrübe ederek kendini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu öğretmenler öğrenciler için, bağımsız öğrenmeye uygun ortamlar oluşturmayı tercih ederler (Ryan & Deci, 2000; Trouilloud vd., 2006). Bu durum gelişen zihniyeti benimseyen öğretmenlerin öğrenme süreci içerisinde öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemesini sağlarken sabit zihniyete sahip öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğretmen merkezli bir yaklaşım sergilemesine neden olmaktadır.

Eğitmcilerin ve araştırmacıların üzerinde durduğu konulardan bir tanesi de yeterlik inancıdır. Yeterlik inancı, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu ve o işi yapabileceği konusundaki inancıdır (Bandura, 1995). Alanyazında eğitim, tıp, psikoloji, işletme, uluslararası ilişkiler gibi farklı alanlardaki araştırmalar yeterlik inancının davranışlar açısından belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir (Kurbanoglu, 2004). Bandura'nın öncüsü olduğu Sosyal Öğrenme Kuramına göre yeterlik inancı, öz-yeterlik ve sonuç beklentisi adı altında iki farklı boyutta incelenmektedir. Shunk & Pajares (2002), öz-yeterliğin bireyin neler yapabileceğine ilişkin inançlarını ifade ederken sonuç beklentileri bireyin yaptığı eylemlerin sonuçlarına ilişkin beklentilerini gösterdiğini belirtmiştir.

Dellinger ve diğerleri (2008), matematik öğretimi yeterlik inancını, matematik öğretimi esnasında öğretmenlerin verimli bir süreç geçirerek öğrenci üzerinde etkili olabildiklerine yönelik inanç olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin matematik öğretimi sürecinde matematik öğretimi yeterlik inancının yüksek olması önemlidir. Çünkü yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler öğrenciyi merkeze alan ve çağdaş eğitim sistemine uygun yöntem ve teknikleri kullanmanın yanında öğrencileri cesaretlendirir ve öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutumlarının minimum düzeye indirilmesini sağlar. Yüksek matematik öğretimi inancına sahip olan öğretmenler matematik öğretimi esnasında öğrencilerinin ilgisini çekme konusunda diğer öğretmenlere göre daha az kaygı yaşarlar. Öte yandan öğrencilerin sorularına karşı verilen cevaplar bakımından diğer öğretmenlere göre kendilerini daha hazır hissetmektedir ve öğrencilere olumlu dönütler vermektedirler. Öğrencilerin iyi bir gözlemci olduğu düşünüldüğünde rol model aldıkları öğretmenlerinin sahip olduğu inançlar onları da etkilemektedir. Bir öğretmen matematiğe yönelik güçlü bir yeterlik inancına sahip olunca, onun öğrencileri de matematikte yüksek başarı göstermektedir (Showalter, 2005). Dweck tarafından geliştirilen zihniyet (mindset) teorisinin uluslararası alanyazında dikkat çektiği görülse de ulusal alanyazına bakıldığında özellikle sınıf öğretmenliği alanında çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim süreci içerisindeki özgüven ve başarı algılarında sahip oldukları zihniyetin etkili olduğu düşünülmektedir. Kimi öğretmen daha iyi olmak için çaba sarf ederken kimi öğretmen çabayı gereksiz bulmakta çünkü zekanın veya yeteneğin geliştirilebilen bir yapı olduğuna inanmamaktadır. Bundan dolayı zihniyet, öğrenci inancı ve başarısının dışında öğretmen performansı için de son derece önemlidir (Wahidah vd., 2021). Bu çalışmanın ülkemizde matematik öğretimi alanındaki çalışmalara yeni ve farklı bir boyut katacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma eğitimcilerde ve öğretmenlerde matematik zihniyeti konusunda bir farkındalık yaratarak sınıf atmosferinin daha olumlu hale gelmesi açısından önemlidir.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin matematik zihniyeti ile matematik öğretimi yeterlik inançları arasında anlamlı ilişkiler incelenmiş ve bu doğrultuda, çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin matematik zihniyetleri ile matematik öğretimi yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin Matematik Zihniyeti Ölçeği ve Matematik Öğretimi Yeterlik İnancı ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan kurum ve mesleki kıdem açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasında bulunan ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeksizin incelendiği araştırmalardır (Köklü, Büyüköztürk & Çokluk, 2007).

### Araştırmanın Örneklemi

Çalışma grubu seçilirken olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme; çalışmaya hız katan bir yöntemdir; bu sayede yakın ve ulaşılması kolay katılımcılar tercih edilmektedir (Gürbüz & Şahin, 2014; Kılıç, 2013). Türkiye'nin tüm bölgelerinde görev yapan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okullardaki sınıf öğretmenlerine ulaşmak amaç edinilmiş ve araştırmanın örneklemini 507 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında çevrimiçi olarak toplanmıştır. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ait istatistik verilmiştir (Tablo 1).

**Tablo1***Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Ait İstatistikler*

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	114	22.50
	Kadın	393	77.50
Eğitim Durumu	Lisans	442	87.20
	YL/Doktora	65	12.80
Çalışılan Kurum	Devlet	468	92.30
	Özel	39	7.70
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	149	29.40
	11-20 yıl	132	26.00
	20 +	226	44.60
Toplam		507	100

Tablo 1'e göre sınıf öğretmenlerinin %77.5'inin kadın (n=393), %22.5'inin erkek (n=114) olduğu görülmektedir. Katılımcıların %92.3'ünün (n=468) devlet kurumunda, %7.7'sinin (n=39) özel kurumda çalışmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin %87.2'sinin (n=422) son öğrenim durumunun lisans, %12.8'inin (n=65) yüksek lisans veya doktora olduğu belirlenmiştir. Son olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde %29.4'ünün (n=149) 1-10 yıl arası, %26.0'ının (n=132) 11-20 yıl arası ve %44.6'sının (n=226) 20 yıldan fazla süredir görev yaptığı görülmektedir.

**Veri Toplama Araçları**

Veri toplama aracı olarak katılımcılara Demografik Bilgi Formu, Matematik Zihniyet Ölçeği ve Matematik Öğretimi Yeterlik İnancı Ölçeği uygulanmıştır. Zihniyet Ölçeğinin orijinali Dweck (2000) tarafından geliştirilmiş olup Beyaztaş ve Hymer (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Zihniyet kavramının farklı bağlamlarda incelendiği çalışmalarda olduğu gibi (örn. Cury vd., 2006; Lou & Noels, 2019) bu çalışmada, zekâ ifadesinin önüne matematik ifadesi eklenerek matematik zekâsına yönelik zihniyet ölçülmüştür. Ölçek 6 maddeden oluşmakta olup 6'lı Likert tipindedir ve gelişen zihniyete ait 3 madde sınıf öğretmenlerinin matematik zihniyetinin çaba ile geliştirilebileceğini belirtirken, sabit zihniyete ait 3 madde sınıf öğretmenlerinin matematik zihniyetlerinin doğuştan geldiğini ve değişmeyeceğini belirtmektedir. Örnek olarak, "Ne kadar matematik zekâsına sahip olursanız olun, onu oldukça fazla düzeyde değiştirebilirsiniz" gelişen zihniyet alt boyutuna bir madde iken, "Belirli bir düzeyde matematik zekânız vardır ve bunu değiştirebilmek için yapabileceğiniz çok şey yoktur" sabit zihniyet alt boyutuna ait bir maddedir. Bu çalışmada, gelişen zihniyet ve sabit zihniyet alt boyutuna ait Cronbach Alpha değerleri sırasıyla 0.86 ve 0.90 olarak hesaplanmıştır.

Matematik Öğretimi Yeterlik İnancı Ölçeği, Enochs, Smith & Huinker (2000) tarafından geliştirilmiş ve daha sonra Şahinkaya (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 21 maddeden oluşmuş olup 5'li Likert tipindedir ve sonuç beklentisine ait 8 madde sınıf öğretmenlerinin iş karşısında göstereceği performansa olan inancı belirtirken, öz-yeterliğe ait 13 madde öğretmenlerin kendilerine ait yargıları belirtmektedir. Ölçeğe ait sonuç beklentisi alt boyutuna ait bir madde: "Bir öğrenci matematik dersinde her zamankinden daha iyiye, bu genellikle öğretmenin biraz daha fazla çaba sarf etmesinden kaynaklanmaktadır"; öz yeterlik alt boyutuna ait bir madde: "Matematik kavramlarını etkili bir şekilde nasıl öğreteceğimi biliyorum" örnek olarak verilebilir. Matematik Öğretimi Yeterlik İnancı Ölçeğinde ters kodlanan maddeler bulunmaktadır. Ters kodlanan madde diğer maddelerin aksine zıt ifade içeren maddelerdir (Ölçekteki 3, 6, 8, 15, 17,18, 19 ve 21. maddeler ters kodlanan maddelerdir). Bu çalışmada, öz-yeterlik ve sonuç beklentisi alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri sırasıyla 0.76 ve 0.78 olarak hesaplanmıştır.

## Veri Analizi

Veriler SPSS 23 paket programı ile analiz edilmiştir. Analizler için ilk olarak normallik testi yapılarak verilerin normallik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin araştırmada kullanılan Matematik Zihniyeti ve Matematik Öğretimi Yeterlik İnancı Ölçeklerine verdikleri yanıtlara ait dağılımların çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir (Tablo 2).

### Tablo 2

*Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Zihniyeti ile Matematik Öğretimi Yeterlik İnancı Puanlarına ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Ölçekler ve Alt Boyutları	<i>n</i>	Çarpıklık	Basıklık
Sabit Zihniyet	507	0.90	0.36
Gelişen Zihniyet	507	-0.44	-0.21
Sonuç Beklentisi	507	-0.28	0.02
Öz-yeterlik	507	0.15	0.02

Tablo 2'ye göre çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 aralığında olduğu için normal dağılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmış (George & Mallery, 2021) ve verilerin analizinde parametrik testlere yer verilmiştir. Benzer şekilde, demografik değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3'de ayrı ayrı belirtilmiş, genel olarak normal dağılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmış ve verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Matematik Zihniyet ile Matematik Öğretimi Yeterlik İnancı arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Zihniyet ve yeterlik inancı puanlarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız gruplarda t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Aşağıda demografik değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir (Tablo 3).

**Tablo 3**  
*Demografik Değişkenlere ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

	Ölçekler ve Alt Boyutları	<i>n</i>	Çarpıklık	Basıklık
Erkek	Sabit Zihniyet	114	0.67	-0.58
	Gelişen Zihniyet	114	-0.16	-0.80
	Sonuç Beklentisi	114	-0.22	0.05
	Öz-yeterlik	114	0.43	0.39
Kadın	Sabit Zihniyet	393	0.94	0.74
	Gelişen Zihniyet	393	-0.54	0.03
	Sonuç Beklentisi	393	-0.29	0.00
	Öz-yeterlik	393	0.73	-0.13
Lisans	Sabit Zihniyet	442	0.91	0.47
	Gelişen Zihniyet	442	-0.45	-0.21
	Sonuç Beklentisi	442	-0.27	0.06
	Öz-yeterlik	442	0.12	0.01
YL/Doktora	Sabit Zihniyet	65	0.84	-0.20
	Gelişen Zihniyet	65	-0.42	-0.20
	Sonuç Beklentisi	65	-0.31	-0.17
	Öz-yeterlik	65	0.10	-0.09
Devlet	Sabit Zihniyet	468	0.89	0.26
	Gelişen Zihniyet	468	-0.43	-0.25
	Sonuç Beklentisi	468	-0.30	0.01
	Öz-yeterlik	468	0.15	0.06
Özel	Sabit Zihniyet	39	0.27	-0.20
	Gelişen Zihniyet	39	-0.52	0.35
	Sonuç Beklentisi	39	0.03	0.34
	Öz-yeterlik	39	0.17	-0.50
1-10	Sabit Zihniyet	149	0.75	0.52
	Gelişen Zihniyet	149	-0.47	-0.10
	Sonuç Beklentisi	149	-0.17	-0.01
	Öz-yeterlik	149	0.05	0.32
11-20	Sabit Zihniyet	132	0.56	-0.64
	Gelişen Zihniyet	132	-0.13	-0.66
	Sonuç Beklentisi	132	-0.26	-0.15
	Öz-yeterlik	132	0.35	-0.21
20+	Sabit Zihniyet	226	1.25	1.43
	Gelişen Zihniyet	226	-0.63	0.16
	Sonuç Beklentisi	226	-0.34	0.23
	Öz-yeterlik	226	0.01	-0.08

## Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### *Etik kurul izin bilgileri*

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30/09/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-10017888-100-120213

## BULGULAR

İlk olarak, araştırmada yer alan değişkenlere ait betimsel istatistikler hesaplanmış, Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Matematik Zihniyet Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Alt Boyutlar	n	Min	Max	$\bar{X}$	ss
Sabit Zihniyet	507	3.00	18.00	7.65	3.06
Gelişen Zihniyet	507	3.00	18.00	12.34	3.28

Tablo 4'e göre, Matematik Zihniyet Ölçeği alt boyutlarından sabit zihniyet puan ortalamasının  $\bar{X}=7.65$  ( $ss=3.06$ ), gelişen zihniyet alt boyutu puan ortalamasının ise  $\bar{X}=12.34$  ( $ss=3.28$ ) olduğu tespit edilmiştir ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin genel olarak gelişen zihniyeti benimsedikleri söylenebilir.

**Tablo 5**

*Matematik Öğretimi Yeterlik İnancı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Alt Boyutlar	n	Min	Maks	$\bar{X}$	ss
Sonuç Beklentisi	507	8.00	40.00	29.34	4.35
Öz-yeterlik	507	13.00	65.00	50.75	5.62

Tablo 5'e göre, Matematik Öğretimi Yeterlik İnancı Ölçeği alt boyutlarından sonuç beklentisi puan ortalamasının  $\bar{X}=29.34$  ( $ss=4.35$ ) ve bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puanın 8 en yüksek puanın 40 olduğu görülmektedir. Öz-yeterlik alt boyutu puan ortalamasının  $\bar{X}=50.75$  ( $ss=5.62$ ) ve bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puanın 13, en yüksek puanın 65 olduğu görülmektedir. Bu puanlara göre sınıf öğretmenlerinin yeterlik inançları genel olarak yüksek düzeydedir.

Sınıf öğretmenlerinin matematik zihniyeti ile matematik öğretimi yeterli inançları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon analizi bulguları Tablo 6'da belirtilmiştir.

**Tablo 6***Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Zihniyeti ile Matematik Öğretimi Yeterlik İnancı Puanlarına ait Korelasyon Analizi*

Boyut (N=507)	Gelişen Zihniyet	Sonuç Beklentisi	Öz-yeterlik
Sabit Zihniyet	-0.623**	-0.177**	-0.236**
Gelişen Zihniyet	-	0.301**	0.238**
Sonuç Beklentisi		-	0.304**

\*p&lt;0.05; \*\*p&lt;0.01

Tablo 6'ya göre, sınıf öğretmenlerinin sabit zihniyeti ile sonuç beklentisi alt boyutu ( $r=-0.177$ ,  $p<0.01$ ) ve öz-yeterlik alt boyutu ( $r=-0.236$ ,  $p<0.01$ ) arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin sabit zihniyeti arttıkça sonuç beklentisi ve öz-yeterliklerinin azaldığı söylenebilir. Öte yandan, sınıf öğretmenlerinin gelişen zihniyet ile sonuç beklentisi alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ( $r=0.301$ ,  $p<0.01$ ); gelişen zihniyet ile öz-yeterlik arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ( $r=0.238$ ,  $p<0.01$ ). Korelasyon kat sayısı 0.30'dan küçük ise ilişkinin zayıf, 0.30 ile 0.70 arasında ise orta düzeyde, 0.70'den büyük ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Köklü vd., 2007). Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin gelişen zihniyet eğilimlerinin arttıkça matematik öğretimi yeterlik inançlarının da arttığının göstergesidir.

Matematik zihniyeti ile matematik öğretimi yeterli inançlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplarda t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7***Cinsiyete Göre Puanların Karşılaştırıldığı Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları*

Ölçekler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Sabit Zihniyet	Kadın	393	7.46	2.90	2.35	160.82	0.02*
	Erkek	114	8.31	3.49			
Gelişen Zihniyet	Kadın	393	12.40	3.20	0.81	505	0.41
	Erkek	114	12.12	3.58			
Sonuç Beklentisi	Kadın	393	29.35	4.45	0.06	505	0.94
	Erkek	114	29.32	3.97			
Öz-yeterlik	Kadın	393	51.01	5.54	1.87	505	0.06
	Erkek	114	49.89	5.83			

\*p&lt;0.05

Tablo 7'ye göre, erkek sınıf öğretmenlerinin sabit zihniyet ortalama puanı ( $\bar{X}=8.31$ ), kadın sınıf öğretmenlerinin sabit zihniyet ortalama puanından ( $\bar{X}=7.46$ ) anlamlı şekilde yüksektir ( $p<0.05$ ). Bu sonuç erkek sınıf öğretmenlerin kadın sınıf öğretmenlerine göre daha fazla sabit zihniyet eğiliminde olduğunu göstermektedir. Diğer boyutlar incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

Matematik zihniyeti ile matematik öğretimi yeterli inançlarının eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplarda t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.



**Tablo 8***Eğitim Durumuna Göre Puanların Karşılaştırıldığı Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları*

Ölçekler	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Sabit Zihniyet	Y.L./Doktora	65	7.86	3.20	0.58	505	0.55
	Lisans	442	7.62	3.04			
Gelişen Zihniyet	Y.L./Doktora	65	12.55	3.21	0.55	505	0.58
	Lisans	442	12.31	3.30			
Sonuç Beklentisi	Y.L./Doktora	65	29.92	4.36	1.16	505	0.24
	Lisans	442	29.25	4.34			
Öz-yeterlik	Y.L./Doktora	65	52.25	6.35	2.30	505	0.02*
	Lisans	442	50.53	5.48			

\*p&lt;0.05

Tablo 8'e göre, yüksek lisans veya doktora eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik ortalama puanının ( $\bar{X}$ =52.25), lisans eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik ortalama puanından ( $\bar{X}$ =50.53) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir (p<0.05). Diğer boyutlar incelendiğinde eğitim durumuna göre inceleme yapıldığında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır (p>0.05). Matematik zihniyeti ile matematik öğretimi yeterlik inançlarının çalışılan kuruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplarda t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9***Çalışılan Kuruma Göre Puanların Karşılaştırıldığı Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları*

Ölçekler	Çalışılan Kurum	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Sabit Zihniyet	Devlet Okulu	468	7.74	3.10	2.88	50.69	0.006**
	Özel Okul	39	6.62	2.27			
Gelişen Zihniyet	Devlet Okulu	468	12.29	3.30	1.35	505	0.18
	Özel Okul	39	13.03	3.00			
Sonuç Beklentisi	Devlet Okulu	468	29.32	4.34	0.34	505	0.74
	Özel Okul	39	29.56	4.48			
Öz-yeterlik	Devlet Okulu	468	50.68	5.64	1.06	505	0.29
	Özel Okul	39	51.67	5.38			

\*\*p&lt;0.01

Tablo 9'a göre, devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sabit zihniyet ortalama puanının ( $\bar{X}$ =7.74), özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sabit zihniyet ortalama puanından ( $\bar{X}$ =6.62) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir (p<0.01). Bu sonuçlardan devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre sabit zihniyete daha yatkın oldukları belirtilebilir. Öte yandan diğer boyutlar incelendiğinde çalışılan kuruma göre anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (p>0.05).

Sınıf Öğretmenlerinin matematik zihniyeti ile matematik öğretimi yeterlik inançlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc analizlerinden LSD testi yapılmıştır. LSD testi farklılığın belirleneceği grup sayısının 3 olduğu durumlarda tercih edilebilecek en uygun testlerden birisidir (Efe vd., 2000). Elde edilen sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10***Mesleki Kıdeme Göre Puanların Karşılaştırıldığı Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları*

Ölçekler	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	F	LSD
Sabit Zihniyet	1-10 yıl (1)	149	7.67	3.02	3.16*	2>3
	11-20 yıl (2)	132	8.17	3.45		
	20 + (3)	226	7.34	2.80		
Gelişen Zihniyet	1-10 yıl (1)	149	12.40	3.39	1.21	
	11-20 yıl (2)	132	11.97	3.41		
	20 + (3)	226	12.52	3.13		
Sonuç Beklentisi	1-10 yıl (1)	149	28.67	4.04	6.15**	3>2 3>1
	11-20 yıl (2)	132	28.82	4.72		
	20 + (3)	226	30.08	4.22		
Öz-yeterlik	1-10 yıl (1)	149	49.63	5.37	4.79**	3>1 2>1
	11-20 yıl (2)	132	50.99	5.52		
	20 + (3)	226	51.61	5.91		

\*p&lt;0.05; \*\*p&lt;0.01

Tablo 10'a göre, sınıf öğretmenlerinin Matematik Zihniyet Ölçeği alt boyutlarından olan sabit zihniyet açısından, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X}$ =8.17), 20 yıldan fazla çalışan öğretmenlerden ( $\bar{X}$ =7.34) anlamlı biçimde yüksek puan almıştır (F=3.16; p<0.05). Gelişen zihniyet puanlarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği saptanmıştır (F=1.21; p>0.05). Sonuç beklentisi bakımından, 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin sonuç beklentisi puanları ( $\bar{X}$ =30.08) diğer gruplardan ( $\bar{X}$ =28.67;  $\bar{X}$ =28.82) anlamlı biçimde yüksektir (F=6.15; p<0.01). Öz-yeterlik alt boyutu incelendiğinde, 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =49.63) diğer gruplardan ( $\bar{X}$ =50.99,  $\bar{X}$ =51.61) anlamlı biçimde düşük puanlara sahip oldukları görülmektedir (F=4.79; p<0.01).

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin matematik zihniyeti ve matematik öğretimi yeterlik inançları arasında ilişkiyi incelemenin yanı sıra, bu değişkenlerin cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan kurum, mesleki kıdem demografik değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin gelişen zihniyet puanları arttıkça, matematik öğretimi yeterlik inancı puanlarının da arttığını, sabit zihniyet puanı arttıkça matematik öğretimi yeterlik inancı puanlarının azaldığını göstermiştir. Huang, Cribbs ve Jimenez (2016) araştırmasında matematiğe özgü zihniyet, kaygı, kimlik ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiş ve gelişen zihniyet ile yeterlik inancı arasında orta düzeyde pozitif yönlü korelasyona ulaşmıştır. Gero (2013) mesleki öğrenmede gelişen öğretmen zihniyeti ile öğretmen yeterliği arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Leroy ve diğerleri (2007), öğretmenlerin gelişen zihniyetleri ile yeterlik inançları arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulmuşlardır. Gelişen matematik zihniyetine sahip öğretmenler, matematik öğretimi sürecinde, öğrencilerin zihniyet ve yeterlik inançlarını şekillendirebilmek adına matematiği etkili öğretim strateji ve yöntemlerini çaba ile geliştirebileceklerine inandıklarından matematik öğretimi yeterlik inançları da yüksektir.

Erkek sınıf öğretmenlerinin ve devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sabit zihniyet puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde kadınların erkeklere kıyasla daha çok gelişen zihniyete sahip olduklarını ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir (Altunel, 2018; Glos, 2018). Öte yandan, mevcut çalışmanın aksine, Yılmaz (2020) çalışmasında devlet veya vakıf üniversitelerinde çalışan öğretmenler arasında zihniyet puanlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki kaynak ve fırsat farklılıklarının onların zihniyet inancı üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerindeki zihniyet farklılığı bu durumdan

kaynaklanabilir. Elde edilen sonuçlar lisansüstü eğitimi olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik puanlarının diğer gruplardan anlamlı biçimde yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin alanlarında daha çok bilgi birikimine sahip olmaları sonucu geliştirdikleri özgüvenden kaynaklanıyor olabilir. Hoy ve Woolfolk (1993) öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yeterlik inancı üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ileri seviyede eğitim almaları sonucunda bilgi birikimi, pedagojik yaklaşımı ve mesleki gelişimi, zihniyet inancını şekillendirebilir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından, 11-20 yıl arası çalışan sınıf öğretmenlerinin 20 yıldan fazla çalışan sınıf öğretmenlerine göre sabit zihniyet eğiliminde olduğu görülmektedir. Gutshall (2013) çalışmasında başlangıçta sabit zihniyete sahip öğretmenlerin, öğrenci etkileşimi ve öğretim deneyimlerinden sonra gelişen zihniyet eğilimi gösterdiklerini gözlemlemiştir. Bu durum deneyimlerinin sonucunda özgüveninin artması dolayısıyla öğrenciler ile daha iyi bir iletişim ve sınıf atmosferi oluşturma isteğinden kaynaklanmakta olabilir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin meslekteki ilk 10 yılında öz-yeterliklerinin daha düşük olduğu ve 20 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin performanslarına olan inançlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Karacaoğlu (2008) öğretmenlerin mesleki kıdemlerindeki artışın yeterlik inançlarına olumlu olarak yansıdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum 20 yıldan daha fazla görev yapan öğretmenlerin, deneyimlerinin etkisiyle matematik öğretimi sürecinde etkili ve uygun yöntemlerin neler olduğu konusundaki farkındalıklarının yüksek olması ile açıklanabilir.

Bulgular ışığında uygulayıcı ve araştırmacılar için bazı tavsiyelerde bulunulabilir. Sınıf öğretmenlerinin gelişen zihniyetlerinin yeterlik inançları ile pozitif ilişkisi düşünüldüğünde bu doğrultuda öğretmenlere bilgilendirici hizmet içi eğitim ve seminerler planlanabilir. Çünkü Zeng ve diğerlerine (2016) göre, öğretmenin sahip olduğu zihniyet öğretmenin mesleki verimini etkilemektedir. Nalipay ve diğerleri (2022) öğretmenlerin zihniyet konusundaki farkındalıklarının hizmet içi eğitim ve seminerler ile artırılabilirliğini belirtmiştir. Öğretmenler kendi zihniyetlerini sınıf içi uygulamalarına ve öğrencilerine yansıtma eğilimindedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu durumun farkında olmaları gerekir ve sınıf içi uygulamalarında sonuç odaklı değerlendirmeler yerine çeşitli ve süreç odaklı değerlendirmeler kullanabilirler. Bu hususta Dweck (2015), sabit zihniyet inancı olan öğretmenlerin sonuç odaklı; gelişen zihniyete sahip öğretmenlerin süreç odaklı yöntem, teknik ve değerlendirme araçları kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öz-yeterliklerini artırmaları için lisansüstü eğitim yapmalarını teşvik edici düzenlemeler tavsiye edilmektedir. Çünkü öğretim yetenekleri hakkında yüksek beklentilere sahip öğretmenler temel akademik konularda öğrenci başarısının gelişmesine katkı sağlar (Ross, 1992). Öğretmenlerin mesleki anlamda iş birliği içerisinde olması da önemlidir. Gelişen zihniyete sahip öğretmenler bilgiye ve yeniliğe daha açıktır ve gelişen zihniyete sahip öğretmenler ile iş birliği içerisinde olmak öğretmenlerin hata ve başarısızlık karşısında pes etme yerine çaba gösterme eğilimini artırabilir. Bu iş birliği öğretmenlerin yeterlik inancının gelişmesine de katkı sağlayabilir.

Alanyazındaki bazı araştırmalarla benzer şekilde (örn., Gero, 2013; Willingham et al., 2021) öğretmenlerin daha çok gelişen zihniyet eğiliminde olduklarını göstermiştir. Bu durum eğitim kalitesi açısından umut verse de sınıf içi uygulamalara yansıtılmadığı sürece önemini kaybetmektedir. Sınıf içi ve dışı ortamlarda başarıya çaba ve tekrar ile ulaşılabilirliğini, yapılan hataların öğrenme fırsatı olarak değerlendirildiğini aşlamak matematik öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflarda gelişen zihniyeti destekleyici ortamlar yaratır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz dönemi itibarıyla toplanan veriler, branş olarak sınıf öğretmenleri, araştırmada kullanılan demografik değişkenler ve matematik alanı ile sınırlıdır. Ele alınan konu öğretmen adayları veya farklı branşta öğretmenler, kariyer basamaklarına göre öğretmenlerin uzman veya başöğretmen olma durumu, aile hayatı gibi farklı demografik değişkenler ve farklı konu alanıyla genişletilebilir.

## Destek ve Teşekkür

Bu makale “Sınıf öğretmenlerinin matematik zihniyeti ile matematik öğretimi yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ölçeklerimizi doldurarak araştırmamıza katkı sağlayan bütün sınıf öğretmenlerine teşekkür ederiz.

## Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

## Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

## Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

## Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30/09/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-10017888-100-120213

## KAYNAKÇA

- Altunel, İ. (2019). *An investigation into the relationship between mindset and foreign language anxiety*. Master's thesis, Hacettepe University Institute of Education Sciences.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. *Student Perceptions in the Classroom, 1*, 327-348.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman
- Beyaztaş, D. İ., & Hymer, B. (2018). An analysis of Turkish students' perception of intelligence from primary school to university. *Gifted Education International, 34*(1), 19-35. <https://doi.org/10.1177/0261429416649041>
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 666-679. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666>
- Delibalta, M. A. (2020). *The relationship between mindset and causal attribution in the EFL context*. Master's thesis, Çağ University Institute of Social Sciences.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 751-766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>
- Dweck, C. (1999). *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*. Taylor and Francis/ Psychology Press.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. (2006). *Aklını en doğru şekilde kullan (Çev.: U. Kaya)*. Yakamoz Yayıncılık.

- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, 35(5), 20-24.
- Dweck, C. (2017). *Mindset: The New Psychology of Success* (Rev. ed.). Robinson.
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories: Elaboration and extension of the model. *Psychological Inquiry*, 6(4), 322-333. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604\\_12](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_12)
- Dweck, C. S., Hong, Y. Y., & Chiu, C. Y. (1993). Implicit theories individual differences in the likelihood and meaning of dispositional inference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(5), 644-656. <https://doi.org/10.1177/0146167293195015>
- Dweck, C., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Efe, E., Bek, Y., & Şahin, M. (2000). İstatistik yöntemler II. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü*.
- Enochs, L. G., Smith, P. L., & Huinker, D. (2000). Establishing factorial validity of the mathematics teaching efficacy beliefs instrument. *School Science and Mathematics*, 100(4), 194-202. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2000.tb17256.x>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gero, G. P. (2013). *What drives teachers to improve? The role of teacher mindset in professional learning*. Doctoral dissertation, The Claremont Graduate University.
- Gutshall, C. A. (2013). Teachers' mindsets for students with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1073-1083. <https://doi.org/10.1002/pits.21725>
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Glos, K. S. (2018). *Exploring the relationship between teacher self-efficacy and mindset in high school teachers*. Doctoral dissertation, Dallas Baptist University.
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., & Dweck, C. S. (1995). Implicit theories of intelligence: Reconsidering the role of confidence in achievement motivation. *Efficacy, Agency, and Self-esteem*, 197-216.
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M.-S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 588-599. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.588>
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372. <https://doi.org/10.1086/461729>
- Huang, X., Cribbs, J., & Piatek-Jimenez, K. (2016). Understanding undergraduates' math-related perceptions. In *Proceedings of the 2016 annual conference of Psychology of Mathematics Education Conference. Tucson, US*.
- Karacaoğlu, Ö. (2008). *Avrupa Birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlikleri*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Yayınları.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152. <https://doi.org/10.15612/BD.2004.484>
- Lee, K. (1996). A study of teacher responses based on their conceptions of intelligence. *The Journal of Classroom Interaction*, 1-12.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 529-545. <https://doi.org/10.1007/BF03173470>
- Lou, N. M., & Noels, K. (2019). Promoting growth in foreign and second language education: A research agenda for mindsets in language learning and teaching. *System*, 86, 102-126. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102126>
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.75.1.33>
- Nalipay, M. J. N., King, R. B., Mordeno, I. G., & Wang, H. (2022). Are good teachers born or made? Teachers who hold a growth mindset about their teaching ability have better well-being. *Educational Psychology*, 42(1), 23-41. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2001791>

- Nussbaum, A. D., & Dweck, C. S. (2008). Defensiveness versus remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(5), 599-612. <https://doi.org/10.1177/0146167207312960>
- Orhan, S., & Aydın, A. (2021). Gelişim öz-teorisine göre tasarlanan etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin hücre ve bölünmeler ünitesini öğrenmelerine ve motivasyonlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-67. <https://doi.org/10.17679/inuefd.750513>
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 204-213. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.002>
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65. <https://doi.org/10.2307/1495395>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sevim, F. Ö. M., & Akın, U. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitimin rolü: Mezun olmak yeterli mi? *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 483-510. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9593>
- Showalter, B. S. (2005). *The effect of middle school teachers' mathematics teaching self-efficacy beliefs on their students' attitudes towards mathematics*. Doctoral dissertation, Oklahoma State University.
- Shunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Stec, G. (2015). *Encouraging mastery in the classroom: The effect of goal orientation on academic performance*. Master's thesis, Goucher College.
- Şahinkaya, N. (2008). *Türkiye-Finlandiya Sınıf Öğretmenliği Matematik Öğretimi Programları, Sınıf Öğretmeni Adayları ile Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik ve Öğrenme-Öğretme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 75-86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.75>
- Yılmaz, A. (2020). *An investigation into the relationship between english preparatory teachers' mindsets and their self efficacy beliefs*. Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim University Institute of Educational Sciences.
- Yılmaz, A. (2020). The relationship between in-service teachers' mindset types and their efficacy beliefs in instructional strategies. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4), 191-203. <https://doi.org/10.46423/izujed.752446>
- Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2016). Effect of growth mindset on schoolengagement and psychological well-being of Chinese primary and mid-dle school students: The mediating role of resilience. *Frontiers in Psychology*, 7,1873. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01873>
- Wahidah, F. R., Setyadi, E. J., & Grafiyana, G. A. (2021). Effectiveness of growth mindset training for high school students. *Psycho Idea*, 19(1), 103-114.
- Watanabe, M. (2006). Some people think this school is tracked and some people don't: Using inquiry groups to unpack teachers' perspectives on detracking. *Theory Into Practice*, 45(1), 24-31. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4501\\_4](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4501_4)
- Willingham, J. C., Barlow, A. T., Stephens, D. C., Lischka, A. E., & Hartland, K. S. (2021). Mindset regarding mathematical ability in K-12 teachers. *School Science and Mathematics*, 121(4), 234-246. <https://doi.org/10.1111/ssm.12466>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The mindset theory developed by Dweck and colleagues (Dweck, 1999, 2006; Dweck & Yeager, 2019; Mueller & Dweck, 1998) has been popularized in the international literature. According to this theory, the concept of mindset consists of two sub-dimensions: a fixed mindset, which states that the intelligence or abilities of individuals are inherited and can remain constant; and a growth mindset which expresses the belief that intelligence can be developed through study and education. While individuals with a fixed mindset prefer not to act in the face of difficulties and failures, individuals with a growth mindset see any failure or difficulty as an opportunity to learn. Therefore, individuals with a growth mindset believe that they can improve their abilities with practice and they can control their own learning (Stec, 2015). Individuals with a fixed mindset blame themselves in negative situations and attribute their failures to their low intelligence levels (Dweck et al., 1995; Dweck et al., 1993; Dweck & Master, 2008; Hong et al., 1995). Individuals with a growth mindset tend to have higher self-efficacy whereas individuals with a fixed mindset usually have low levels of self-efficacy. According to the Social Learning Theory, pioneered by Bandura, efficacy belief is defined as the belief that a person has the necessary skills to do a job and that they can do that job (Bandura, 1995); it is examined in two sub-dimensions as self-efficacy and outcome expectancy. While the concept of self-efficacy refers to the level of confidence that individuals have in their abilities to perform certain actions or accomplish certain specific tasks (Bandura, 1997), the concept of outcome expectancy is the prediction that the behavior exhibited by the individual will lead to certain results (Bandura, 1997). Studies that examined the mindset and efficacy beliefs of teachers are quite limited. There have been a few descriptive studies on teachers' mindsets in Turkey (e.g. Altunel, 2019; Delibalta, 2020; Orhan & Aydın, 2021; Yılmaz, 2020). This study aimed to examine the relationship between the mathematics mindset of primary school teachers and their mathematics teaching efficacy beliefs. Their mindset and efficacy beliefs were also examined in relation to their gender, educational status, institution and experience.

### Method

A correlational survey model was used in the study. The data were collected from 507 primary school teachers online in the 2021-2022 academic year. Mathematics Mindset Scale, Mathematics Teaching Efficacy Belief Instrument and Demographic Information Form were used as data collection tools. The original mindset scale was developed by Dweck et al. (2000) and adapted to Turkish by Beyaztaş and Hymer (2018). The mindset scale has six items, three measuring growth mindset and the other three measuring fixed mindset. Although the scale was developed for general intelligence, the term "mathematical mindset" was used instead of the term "mindset" since this scale is used for different intelligence types such as mathematics and foreign language in the literature. Mathematics Teaching Efficacy Belief Instrument was developed by Enochs et al. (2000) and was later adapted to Turkish with 13 items measuring self-efficacy and eight items measuring outcome expectancy in mathematics. Pearson correlation analysis was used to find out the possible relationship between primary school teachers' mathematics mindset and mathematics teaching efficacy beliefs; independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to determine whether there were significant differences based on demographic variables.

### Results

The findings showed that as the growth mindset score increased, the mathematics teaching efficacy scores also increased; efficacy scores decreased as fixed mindset scores increased. The fixed mindset scores of teachers who work in public schools and male teachers were significantly higher than their counterparts. Contrary to studies that found higher growth mindset scores for women (e.g. 2021; Altunel, 2018; Glos, 2018; Willingham et al.; Yılmaz, 2020) the current study did not find any significant difference in growth mindset based on gender. Self-

efficacy scores of teachers who work in urban schools and who have postgraduate degrees were significantly higher than the other groups. Teachers with 1-10 years of experience had significantly lower self-efficacy scores than the other two groups. In terms of the outcome expectancy scores, teachers with more than 20 years of experience received significantly higher than the other two groups.

### **Discussion and Conclusion**

The findings show that there is a positive and significant relationship between primary teachers' growth mindset and efficacy beliefs in mathematics. There are studies in the literature with similar findings (Huang et al., 2016; Gero, 2013; Leroy et al., 2007). Factors such as the level of education that teachers have, knowledge, experience, relationship with students, and the availability of school resources can play a role in the development of mindset and efficacy beliefs. In this regard, Gutshall (2013) observed that teachers with a fixed mindset tend to shift towards a growth mindset after student interaction and gaining teaching experience. Dweck (2017) states that when people have resources and opportunities, they are more likely to show effort therefore, they are more likely to have a growth mindset. Sevim and Akın (2021) stated that teachers displayed a student-centered approach after receiving post-graduate education and preferred effort- and growth-oriented assessment approaches.

The mindset and efficacy beliefs of teachers affect their individual and professional development as well as student success and motivation. Furthermore, as primary school students see their teachers as role models, observing and experiencing growth-oriented instruction is crucial for students to develop a growth mindset. It is recommended that cooperation among teachers with growth-minded teachers as team leaders can help promote growth-oriented practices. In-service and pre-service training on how to plan, deliver and assess growth-oriented lessons can also increase awareness and motivation among teachers.



Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 84-99



Kocaeli University  
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1


Page: 84-99

Hayat boyu öğrenmeye ilişkin öğretmen algılarının  
incelenmesi

Examination of teachers' perceptions on lifelong  
learning

Serkan ÇİFTÇİ,  <https://orcid.org/0000-0003-0949-1267>

Yusuf Gökçenay Bilim ve Sanat Merkezi, serkanciftci65@gmail.com

Abdulkadir SAĞLAM,  <https://orcid.org/0000-0003-3023-5751>

Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, saglam6888@gmail.com

Ahmet YAYLA,  <https://orcid.org/0000-0002-5021-6649>

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ahmetyayla@yyu.edu.tr

Ömer ERBASAN,  <https://orcid.org/0000-0001-7852-2747>

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, omererbasan@trakya.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

13 Temmuz 2023

Düzeltilme Tarihi

27 Aralık 2023, 7 Şubat 2024

Kabul Tarihi

14 Mart 2024

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Çiftci, S., Sağlam, A., Yayla, A., & Erbasan, Ö. (2024). Hayat boyu öğrenmeye ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi.

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 7(1), 84-99. <http://doi.org/10.33400/kuje.1326420>

## ÖZ

Modern dünya çok yönlü ve giderek karmaşıklaşan bir yapıya doğru ilerlemektedir. Bu süreçte, bilgi toplumundan beceri toplumuna geçiş olacağını ve geleceğin becerilerine odaklanılacağı öngörülmektedir. Bu beceriler, her bireyin kişisel gelişimi, kariyer gelişimi, işi ve sosyal entegrasyonu ile aktif vatandaşlığı için gereklidir. Bu süreçte yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, girişimcilik, duyguları yönetme, karar verme gibi becerilerin geliştirilmesi de önemlidir. Başarılı olmak ve geleceğin becerilerini geliştirmek için hayat boyu öğrenme ve kişisel gelişimi sürekli hale getirmek büyük önem arz etmektedir. Çalışmanın amacı, lisansüstü eğitimine devam eden ve lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırma, nicel bir araştırma türü olan tarama deseninde betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın örnekleme, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Van ilinde görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak seçilen 374 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler "Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği" ile toplanmış ve gerekli izinlerle kullanılmıştır. Elde edilen veriler öğretmenlerin demografik özelliklerinin değerlendirilmesinde sıklık ve yüzde gibi tanımlayıcı istatistiklerle analiz edilmiş, verilerin analizinde de parametrik olmayan test uygulamaları kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenler, hayat boyu öğrenmenin uzun vadeli sürdürülebilirliği konusunda olumlu bir görüş belirtmişler ve hayat boyu öğrenmenin uzun vadede toplum üzerinde olumlu etkilerinin olabileceğini ifade etmişlerdir. Yirmi birinci yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda hayat boyu öğrenme konusunda farkındalık yaratmak için öğretmenlerin ve öğrencilerin çağın becerilerine sahip olmalarını sağlamak için çeşitli çalışmalar yapılabilir. Bu nedenle eğitim sistemlerinin ve bireylerin yaşam öğrenmenin önemini anlamaları ve onu bir hayat felsefesi haline getirmeleri esastır.

*Anahtar Sözcükler:* hayat boyu öğrenme, öğretmen, algı, lisansüstü eğitim

## ABSTRACT

The modern world is moving towards a multifaceted and increasingly complex structure. In this process, it is foreseen that there will be a transition from an information society to a skills society and focus on the skills of the future. These skills are essential for each individual's personal growth, career advancement, work and social integration, and active citizenship. In this process, it is also important to develop skills such as creativity, critical thinking, problem solving, entrepreneurship, managing emotions, and decision making. In order to be successful and develop the skills of the future, it is of great importance to sustain lifelong learning and personal development. The aim of study is to determine the perceptions about lifelong learning of teachers who continue their postgraduate studies and have completed their postgraduate studies. The study is set up as a descriptive survey, which is a form of quantitative research. The data was collected by the "Lifelong Learning Scale" and with the necessary permissions was used. This scale includes 28 items aimed at the teacher's perception on lifelong learning. The sample of the study consists of 374 teachers working in Van province in the 2020-2021 academic year and selected using criterion sampling from purposeful sampling methods. The data obtained were analysed by descriptive statistics such as frequency and percentage are used to evaluate the demographic characteristics of the teachers and non-parametric test applications are used in the analysis of the data. According to the study's findings, the educators who took part in it all had a favourable attitude regarding the long-term sustainability of lifelong learning and demonstrated that the social and individual consequences of lifetime learning can have a long-term impact on society. Some crucial efforts can be taken to ensure that people have the skills of the age in order to create awareness about lifelong learning in accordance with the needs of the twenty-first century. Therefore, it is essential that education systems and individuals understand the importance of lifelong learning and make it a philosophy of life.

*Keywords:* lifelong learning, teacher, perception, postgraduate education

## INTRODUCTION

In the rapidly changing information and technology age, people need to constantly improve and update themselves in order to keep up with the age. Formal education alone is not sufficient to meet emerging needs (Can, 2011). In today's world, which is constantly updated with rapid changes, formal education may not be sufficient in terms of both format and content to meet the needs of modern society. One way to fill this gap is to increase interest in lifelong learning through a process that brings together formal, informal and non-formal education. Even if they are not the same concepts lifelong learning, sometimes can be used career-long learning, goes beyond just formal education and training, and individual learning continues with lifelong learning (Burman et al., 2014). In addition to formal education, the personal development of the individual is also important. For the development of any society, education must continue throughout life and people must develop themselves in a way that ensures continuity throughout their lives (Can, 2011)

The concept of lifelong learning (LLL) is gaining importance in developing countries in terms of education levels and employment conditions in order to keep up with the rapid developments and changes in cultural, social and political life based on the needs of the age (Lima & Guimarães, 2011; Solmaz, 2017). Education is a lifelong endeavour, according to the UNESCO Education Development Commission, which met in 1972 (Poyraz and Titrek, 2013). Lifelong learning is expressed as the supportive process that enables people to acquire and renew all the skills, knowledge, competencies, values and qualities they have acquired throughout their lives, from birth to death, and to apply all this knowledge (Candy, 2003). Individual and corporate learning are integrated in lifelong learning, which includes formal and non-formal education, vocational and technical training, and all forms of on-the-job and off-the-job training (Jarvis, 2004). It also ensures that everyone has equal access to opportunities by removing barriers such as lifelong learning, time, place, age, socioeconomic status, and educational attainment (Dinevski and Dinevski, 2004).

The implementation of lifelong learning in modern societies is possible when people gain learning skills (Turan, 2005). In its simplest form, learning to learn is a mental activity performed in order to obtain the necessary knowledge by using the existing knowledge and blending it with the knowledge obtained in the new situation (Özden, 2002). Learning and development, according to educational psychologists, is a lifetime process that occurs both within and outside of school in family, job, and other social settings circumstances (Smith and Pourchot, 1998). A person's lifelong competencies and potential are developed through lifelong learning, which is a continuous process. This keeps one's curiosity and interest alive and encourages the person to be more willing to learn new information. Thus, it allows the individual to adapt to the innovations that arise both in the business world and in the society, and to be competent and efficient in all areas of human life (Akkuş, 2008). Lee (2008) has stated that individuals who participate in lifelong learning activities usually has higher confidence, open-mindedness, self-control, and awareness of volunteering more and more positive and it takes a life of activity.

Regarding teacher education, one of the key priorities of all educators is lifelong learning in order to deliver the most benefit to their pupils (Day, 1999). Teachers can prepare their students for lifelong learning by using various teaching and learning approaches and enhancing their students' lifelong learning opportunities. To inspire students to pursue lifelong learning, teachers must first recognize the value of lifelong learning in their own lives. In today's world, where educational content, technology, and many other aspects of modern life are rapidly changing, it is always critical for educators to improve and study in order to stay updated to keep pace with these changes.

Lifelong learning refers to the learning activities that individuals carry out throughout their lives in order to improve themselves and acquire knowledge and skills. These learning activities can be carried out in many different fields from academic education to vocational education, from

hobbies to personal development programmes. According to Jarvis (2009) the values that lifelong learning brings in practice and practice in the life of the individual can be explained as follows:

1. **Personal Development:** Lifelong learning contributes to the personal development of the individual. The knowledge and skills acquired during the learning process increase the self-confidence of the individual, provide self-confidence and create opportunities for the individual to improve himself/herself.
2. **Professional Development:** Lifelong learning also contributes to the professional development of the individual. With the development of new technologies, there are constant changes in professions. Therefore, for individuals to remain in their professions, they need to receive vocational training. Lifelong learning supports the professional development of the individual and helps him/her learn new professions and progress in his/her current profession.
3. **Increases the Chance of Finding a Job:** Lifelong learning increases the chances of finding a job. Continuous self-improvement of individuals provides an advantage in the job search process. Employers want to see their employees improve themselves, and lifelong learners become more valuable to employers.
4. **Increases Social Interaction:** Lifelong learning increases the social interaction of the individual. Learning activities allow individuals to come together and share their learning experiences. In this way, individuals can meet new people, learn different ideas, and expand their social networks.
5. **Improves Quality of Life:** Lifelong learning improves the quality of life of individuals. Learning activities enable individuals to set new goals for themselves and achieve these goals. Individuals who improve themselves feel happier and more satisfied in their lives.
6. **Improves Conscious of Democracy:** Democratic reflection is a form of lifelong learning that develops the capacity for authentic participation, especially in the face of diversity, inequality and emerging democratic institutions and procedures. Moreover, curriculum development supporting lifelong learning, which is part of a dynamic democratic culture.

When the literature is examined, there are studies about demonstrating the importance of lifelong learning (Ocakçı and Samancı, 2017), the adventure of the concept of lifelong learning in the European Union (Aksoy, 2013), examining the opinions of college students regarding the lifelong learning (Diker Coşkun and Demirel, 2012; Kara and Kürüm, 2007), addressing lifelong learning competencies of the teaching staff (Ayçiçek and Yanpar Yelken, 2016; Soylu, 2013; Yavuz Konokman and Yanpar Yelken, 2014), examining opinions of teachers/teacher candidates toward lifelong learning (Gökkyer, 2018; İliç and Haseski, 2019; Sağlam et al, 2021; Tunca et al, 2015; Yıldız Durak and Tekin, 2020) and lifelong learning institution managers that reveal their ideas about lifelong learning (Bahat, 2013; Doğan and Kavtelek, 2015). However, few studies (Akin et al., 2023; Yaman and Yazar, 2015) were found about opinions of teachers but no one was conducted descriptive survey model with teachers who continued their graduate education or completed their graduate education. This situation also illustrates the importance of the study and how it will contribute to the area.

### **Purpose of the Study**

The goal of this study is to find out what teachers think about lifelong learning, both as they pursue postgraduate degrees and as they complete them. In accordance with this main purpose, the level of teachers' perceptions on lifelong learning is examined in the sub-dimensions of "The Need for Education", "The Qualifications of LLL Institutions", "The Activities of LLL Institutions" and "The Need for Personal Development". Furthermore, it was determined whether teacher perceptions differed considerably based on gender, age, seniority, educational status, and school type. These variables are chosen to make relation between perceptions and other variables.

## Problem Statement

The problem statement of the study consists of the question "What are the views of teachers who continue their postgraduate education and teachers who have completed their postgraduate education on lifelong learning?". In line with this main problem, the views of teachers who continue their postgraduate education and teachers who have completed their postgraduate education on lifelong learning, the sub-problems of the study are constituted with questions as "Does it show significant difference according to gender, age, seniority, education status and school type variables?"

## METHOD

### Research Design

In the study, descriptive survey model, one of the quantitative research techniques, is used. Descriptive survey is a research conducted on a specific group with a large number of people, where everyone in the group's opinions and attitudes about an event are taken, and events and facts are tried to be described (Karakaya, 2012; Manjunatha, 2019; Nassaji, 2015).

### Study Group

The study group consists of 374 teachers working in Van province in the 2020-2021 academic year. To collect the data, initially, interviews were done with university institutions and national education provincial directorate to identify the teachers with master degrees. In this regard, the study's sample consists of teachers who align with the philosophy of lifelong learning and are actively pursuing postgraduate education. In this respect, purposeful sampling technique has been used in the research since teachers with graduate education were selected when determining the study group. Criterion sampling technique has been used as one of the approaches for deliberate sampling. Main criteria of determining and attending teachers to the research are working as teacher at a school and having master degree. The main criterion for criteria sampling is the combination of events, objects, or individuals with predetermined properties in relation to the problem state of the sample (Baltacı, 2018; Marshall and Rossman, 2014).

The distribution of the demographic characteristics of the teachers participating in the study is given in Table 1.

**Table 1**  
*Demographics of Participants*

Variable		N	%
Gender	Female	219	58,6
	Male	155	41,4
	Total	374	%100
Age	21-30 year	110	29,4
	31-40 year	197	52,7
	41-50 year	57	15,2
	51 year and over	10	2,7
	Total	374	%100
Seniority	1-10 year	202	54
	11-20 year	129	34,5
	21-30 year	35	9,4
	30 year and over	8	2,1
	Total	374	%100
State of education	Undergraduate (Bachelor degree)	295	78,9
	Master non-thesis	48	12,8
	Master with thesis	26	7
	Doctorate	5	1,3
	Total	374	%100
School type	Preschool	12	3,2
	Primary school	169	45,2
	Secondary school	136	36,4
	High school	30	8
	Other	27	7,2
	Total	374	%100

As can be seen from Table 1, the number of female teachers (58.6%) is higher among the teachers participating in the study. When we examine at the age range of the participants, it is determined that 110 individuals are between the ages of 21 and 30, while 197 are between the ages of 31 and 40. This also affects the distribution of seniority of teachers and the number of teachers with 1-10 years of seniority is 202. It has been determined that the number of teachers with seniority in the range of 11-20 years is 129. It has been seen that the vast majority of teachers (78.9%) already seem to have a bachelor's degree and that these teachers continue their postgraduate education. The fact that the number of teachers in the study group attending their postgraduate education is so high that is related to the regulation issued by the Ministry of National Education about seniority points to teachers with postgraduate education. And also it can be said that it is affected by additional seniority points to graduate education in the criteria for appointing managers. In addition, it is another finding reached in Table 1 that the teachers participating in the study are mostly working in primary and secondary schools.

### Data Collection Tools and Process

In the research, the "Lifelong Learning Scale" developed by Doğan and Kavtelek (2015) and with the necessary permissions was used. This scale includes 28 items aimed at the teacher's perceptions on lifelong learning. The scale is rated in Likert type as a five-way participation option (1: "I Disagree at All", 2: "I Disagree", 3: "I am Undecided", 4: "I Agree", 5: "I Completely Agree"). The scale is designed to determine opinions of teachers on lifelong learning in four subdivisions (the need for education, the qualifications of LLL institutions, the activities of LLL institutions and the need for personal development). The lowest score to be taken from the scale

is 28, while the highest score is 140. The scores that can be obtained in the subdivision of the scale "Need for education" are in the range of 5-25 points; "Qualifications of LLL Institutions" in the range of 8-40 points in its subdivision; "Activities of LLL Institutions" can be in the range of 6-30 points and 9-45 points in the "Need for Personal Development" subdivision.

The reliability of the scale used in the study was calculated by Doğan and Kavtelek (2015) to the Cronbach Alpha internal coefficient of consistency and determined as .907. In this study, the reliability coefficient of the Lifelong Learning Scale was recalculated to increase the reliability of the study and the calculation results are given in Table 2.

**Table 2**

*Findings on the Reliability Calculation of the Lifelong Learning Scale and its Sub-Dimensions*

Factor	Cronbach Alpha
The Need for Education	.81
Qualifications of LLL Institutions	.77
Activities of LLL Institutions	.80
Need for Personal Development	.83
Total	.88

According to Table 2, it is seen that in accordance with the data obtained in the study from the Lifelong Learning Scale, the reliability coefficient of the "Need for Education" sub-dimension of the scale is .81; The reliability coefficient of the sub-dimension "Qualifications of CSO Institutions" is .77; The reliability coefficient of the sub-dimension "Activities of CSO Institutions" is .80, and also the reliability coefficient of the "Need for Personal Development" sub-dimension is .83. When the reliability calculation of the entire scale is performed, it is observed that the Cronbach Alpha reliability coefficient is calculated as .88.

In the analysis of the data obtained, descriptive statistics such as frequency and percentage are used to evaluate the demographic characteristics of the teachers. The normality of the data obtained from the scale was examined with Kolmogorov-Smirnoff (K-S) and Skewness Kurtosis values.

The Kolmogorov-Smirnov test is used to determine the scale's normalcy values, and the resulting values are listed in Table 3.

**Table 3**

*Normality Calculation of Scale*

Kolmogorov-Smirnov Normal Distribution Results		
	N	p
Total	374	0.002

When examining the normality of the scale in Table 3, the p value is 0.002. Since  $p < 0.05$ , the H1 hypothesis is valid. In other words, the scale does not have a normal distribution. Therefore, non-parametric test applications are used in the analysis of the data. The Mann Whitney U test is used in binary groups and the Kruskal Wallis H test is used in groups with more than two groups since the values were not distributed regularly. In case of that Kruskal Wallis H Test does not reveal any statistically significant differences, the post-hoc Multiple Comparison Test is used to discover differences between groups (Büyüköztürk, et al., 2014). When examining the difference between groups, .05 is used as the level of signification and it is taken into account that there is no discernible difference between the two groups in the case of  $p < .05$ , and if it is  $p > .05$ , there is no significant difference between groups.

## Research Ethics

All the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were complied with in the whole process from planning, implementation, data collection to data analysis of this research. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.

In the writing process of this study, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation.

### *Research ethics committee approval information*

Name of the ethics committee: Ethics Committee of Van Yüzüncü Yıl University Social and Humanities Sciences

Date of the decision: 25/03/2021

Document issue number: 2021/05-01

## FINDINGS

In this part of the research, statistical findings that reveal the perceptions of the participants on lifelong learning are included.

The perceptions of the teachers participating to the study on lifelong learning are given in Table 4.

**Table 4**

*Participants' perceptions on Lifelong Learning*

Dimension	n	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
The Need for Education	374	16.0	25.0	22.24	5.61
Qualifications of LLL Institutions	374	22.0	38.0	34.75	6.44
Activities of LLL Institutions	374	18.0	29.0	25.44	7.03
Need for Personal Development	374	26.0	44.0	40.08	7.65
Total	374	71.0	136.0	122.91	7.16

Looking at Table 4, it is seen that the teachers surveyed scored a minimum score of 16.0 and a top score of 25.0 in the dimension of "need for education"; the lowest score of 22.0 and the highest 38.0 in the dimension of "qualifications of LLL institutions"; the lowest 18.0 and the highest 29.0 in the dimension of "activities of LLL institutions" and finally scored the lowest 26.0 and the highest 44.0 in the dimension of "need for personal development". The participants scored the lowest score of 71.0 and the highest score of 136.0 from the total of the Lifelong Learning Scale. When the average scores obtained from the scale's sub-dimensions as well as the whole scale are investigated, it is another finding in Table 4 that the participants expressed positive views about Lifelong Learning and its sub-dimensions at an above average (high) level.

The Mann Whitney U test was performed and given in Table 5 to find out if there was a significant difference between the gender variable and scores taken from the lifetime learning scale.



**Table 5***Analysis Results of Teachers' Perceptions on Lifelong Learning by Gender Variable*

Gender	N	Mean Rank.	Mann Whitney U test	p
Female	219	196.32	15041.500	.061*
Male	155	175.04		

When looking at table 5, it is clear that the gender of the teachers has no statistically significant impact on the scale scores of lifelong learning viewpoints ( $U=15041,500$ ,  $p>.05$ ).

In order to determine whether the participants' opinions on lifelong learning differed statistically with the age variable, the Kruskal Wallis H test was performed, and the result is given in Table 6.

**Table 6***Analysis Results of Teachers' Perceptions on Lifelong Learning by Age Variable*

Age	N	Mean Rank.	sd	Kruskal Wallis H Test		Sign. Dif.
				H	p	
1-10 years	110	165.00	3	10.093	,018*	1-2
11-20 years	197	203.51				
21-30 years	57	180.44				
30 and over	10	153.25				

When looking at table 6, it is clear that there is a statistically significant difference between the teachers' ages and their total Lifelong Learning Scale scores. As a result of the analysis to determine which groups were meaningful, a significant difference was determined in favor of 31-40 years of age between the ages of 21-30 and 31-40 years of age.

The results of the analysis of the perceptions of the teachers participating in the study regarding lifelong learning according to the seniority variable are given in Table 7.

**Table 7***The Results of the Analysis of Teachers' Perceptions on Lifelong Learning According to the Seniority Variable*

Seniority	N	Mean Rank.	sd	Kruskal Wallis H Testi	
				H	p
1-10 years	202	189.09	3	2.811	.422
11-20 years	129	191.31			
21-30 years	35	177.56			
30 and over	8	129.44			

Table 7 shows that there is no statistically significant relationship between instructor seniority and overall lifetime learning scale ( $H=2,811$ ,  $p>.05$ ) scores.

In order to determine whether the participants' perceptions on lifelong learning differed statistically with the learning status variable, the Kruskal Wallis H test has been performed and the result is given in Table 8.

**Table 8**

*The Results of the Analysis of Teachers' Perceptions on Lifelong Learning According to the Variable of Education Status*

State of Education	N	Mean Rank.	sd	Kruskal Wallis H Test	
				H	p
Undergraduate (Bachelor degree)	295	186.24			
Master non-thesis	48	203.91	3	2.068	.558
Master with thesis	26	179.79			
Doctorate	5	144.60			

Table 8 shows that there is no statistically significant relationship between teachers' educational status and total Lifetime Learning Scale ( $H=2,068$ ,  $p>.05$ ) scores. The results of the analysis of the perceptions of the teachers participating in the study on lifelong learning regarding to the type of school variable are given in Table 9.

**Table 9**

*The Results of the Analysis of Teachers' Perceptions on Lifelong Learning According to the Type of School Variable Where They Work*

School type	N	Mean Rank.	sd	Kruskal Wallis H Test	
				H	p
Preschool	12	168.88			
Primary school	169	195.88			
Secondary school	136	180.90	4	2.099	.718
High school	30	178.32			
Other	27	186.72			

Looking at Table 9, there is no statistically significant difference between the type of school where teachers work and the lifetime learning scale total score ( $H=2,099$ ,  $p>.05$ ).

## CONCLUSIONS and DISCUSSION

In the study, it is aimed to reveal the perceptions of teachers about lifelong learning and whether these perceptions differ significantly according to gender, age, seniority, education status and school type variables. 374 teachers working in Van province and continuing their postgraduate education / having completed their postgraduate education participated to the study.

According to the findings of the study, teachers have a favourable attitude toward lifelong learning at a level that may be described as above average or even higher. It has also been observed that teachers have a high level of positive perception regarding the "need for education", "qualities of lifelong learning institutions", "activities of lifelong learning institutions" and "need for personal development" in relation to lifelong learning. It can be said that the study was conducted with teachers who have completed their graduate education or have completed their graduate education, which may be effective in the emergence of these results. In their research, Doğan and Kavtelek (2015) also concluded that the perceptions of lifelong learning institution managers regarding lifelong learning are highly positive. Konokman and Yelken (2014), Köğçe et al. (2014), Karakuş (2013), Yavuz Konokman and Yanpar Yelken (2014) and Ayçiçek and Yanpar Yelken (2016) also found in their studies that the participants showed a high level of positive tendency related to lifelong learning. However, Kılıç (2014) discovered that teacher applicants' attitudes on lifelong learning are moderate, while Diker Coşkun and Demirel (2012) found that the perceptions of university students about lifelong learning are at a low level. In addition, Tunca et al., (2015) have determined in their studies that

the proclivity for lifelong learning of teacher candidates is low. The average score of the female teachers who participated in the study was higher than the average score of male teachers on the scale; however, in terms of gender variability, there was no significant difference in teachers' views on lifelong learning. Arcagök and Şahin (2014), Yıldız Durak and Tekin (2020) also found no significant differences on behalf of perceptions of teachers about lifelong learning in their studies and these finding is in parallel with our study. On the other hand, Diker Coskun and Demirel (2012) found significant differences in gender variability in their study, which examined the trends of university students in lifelong learning. Yavuz Konokman and Yanpar Yelken (2014) also found that the perceptions members of education faculty on lifelong learning differed in terms of gender variable.

When examining teachers' perceptions on lifelong learning in terms of age variable; there has been a significant difference between the answers given by teachers between the ages of 21-30 and the answers given by teachers between the ages of 31-40 and this distinction is in instructors' favour between the ages of 31- 40, and no significant differences have been found between other age groups. Thus it can be said that this significant difference may have arisen for the reason that teachers aged 21-30 years are at the beginning of their professional life and teachers between the ages of 31 and 40 may have developed more experienced attitudes about the profession. Dogan and Kavtelek (2015) also found significant differences in age variability in their work with lifelong learning institution managers, similar to those in our study. Yildiz Durak and Tekin (2020) did not find any significant differences according to age variable in their study, which examined teachers' perceptions on lifelong learning.

In the study, no significant differences have been found on behalf of perceptions of teachers about lifelong learning according to the variables of education status and the type of school in which they worked. In their studies, Arcagök and Şahin (2014) and Yıldız Durak and Tekin (2020) also found no significant differences in the variable of education status in parallel with our study in the perceptions of teachers concerning lifelong learning. In today's environment, when information is continually changing, it is obvious that the acquisition and production of information is becoming important, people with lifelong learning skills who can take on the responsibility of lifelong learning are needed. Lifelong learning refers to a model of education and learning for all. Lifelong learning enables people to set a wider range of goals and encourages learning. Therefore, it is essential that education systems and individuals understand the importance of lifelong learning and make it a philosophy of life.

## Suggestions

Based on the results obtained in the study, the following suggestions can be made;

- Teachers' positive attitudes toward lifelong learning should be supported by the government in a way that enables them to engage in lifelong learning activities, apply and benefit from them.
- School where the teachers work in should offer more courses related to lifelong learning.
- More studies related to lifelong learning that will involve more teachers can be conducted and a lifelong learning module can be created for teachers' education by National Education Ministry.

## Limitations of the Study

This study is limited to teachers with postgraduate education and their perceptions on lifelong learning. The data obtained express only the perceptions of the teachers in the study group who participated in the research.

## Acknowledgement and Support

As authors, we do not declare any support or acknowledgement for the realisation of the research.

## Statement of Contribution Rate

The authors declare that they have made an equal contribution to the article.

## Declaration of Conflict of Interest

There is no conflict of interest in this study and no financial support was received.

## Statement of Publication Ethics

All the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were complied with in the whole process from planning, implementation, data collection to data analysis of this research. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.

In the writing process of this study, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation.

## Research ethics committee approval information

Name of the ethics committee: Ethics Committee of Van Yüzüncü Yıl University Social and Humanities Sciences

Date of the decision: 25/03/2021

Document issue number: 2021/05-01.

## REFERENCES

- Akın, M., Berk, G., Akyüz, U., & Oğuz, A. (2023). Teacher's Opinions on lifelong learning. *Academic Social Resources Journal*, 8(53), 3709-3717.
- Akkuş, N. (2008). *Evaluation of PISA 2006 results as an indicator of lifelong learning skills in terms of Turkey* [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University.
- Aksoy, M. (2013). Lifelong learning as a concept and the European Union adventure of lifelong learning. *Bilig*, 64, 23-48. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/234337>
- Arcagök, S., & Şahin, Ç. (2014). An investigation of the level of lifelong learning competencies of teachers in terms of various variables. *Journal of the Institute of Social Sciences of Adıyaman University*, 16, 394-417. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/15071>
- Ayçiçek, B., & Yanpar Yelken, T. (2016). Investigation of lifelong learning competencies and lifelong learning habits of teaching staff at faculties of education. *Journal of the Faculty of Education of Mersin University*, 12(3), 872-884. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.282387>
- Bahat, İ. (2013). *The perception of lifelong learning by the managers of the public education center* [Unpublished master's thesis]. Marmara University.
- Baltacı, A. (2018). A conceptual examination of sampling methods and sample volume problems in qualitative research. *Journal of the Institute of Social Sciences of Bitlis Eren University*, 7(1), 231-274. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/497090>
- Burman, N. J., Boscardin, C.K., & Van Schaik, S. M. (2014). Career long learning: Relationship between cognitive and metacognitive skills. *Medical Teacher*, 36, 715 - 723. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.909010>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Methods of scientific research* (17. Ed.). Pegem Publications.
- Can, T. (2011). *The use of strategies in English language learning course books in the context of life-long learning* [Unpublished doctoral dissertation]. Istanbul University.
- Candy, P. C. (2003). *Lifelong learning and information literacy*. Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy.

- Day, C. W. (1998). The role of higher education in fostering lifelong learning partnerships with teachers. *European Journal of Education*, 33(4), 419-432. <https://www.jstor.org/stable/1503397>
- Diker Coşkun, Y., & Demirel, M. (2012). Lifelong learning tendencies of university students. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 42, 108-120. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/345-published.pdf>
- Dinevski, D., & Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235. <https://doi.org/10.1007/s11300-004-0014-z>
- Doğan, S., & Kavtelek, S. (2015). Lifelong learning scale (LLS): Validity and reliability study. *Journal of the Faculty of Education of Uludağ University* 28(2), 205-222. <https://doi.org/10.19171/ueefd.71784>
- Doğan, S., & Kavtelek, C. (2015). The perceptions of the managers of lifelong learning institution about lifelong learning the. *Abant İzzet Baysal University Faculty of Education Journal*, 15(1), 82-104. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17052>
- Gökkyer, N. (2018). Lifelong learning trends of high school teachers. *Hitit Journal of Social Sciences*, 11(3), 1791-1801. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.458301>
- İliç, U., & Haseski, H. İ. (2019). The views of prospective teachers on lifelong learning and adult education course. *Ege Education Journal*, 20(1), 51-66. <http://doi.org/10.12984/eggefd.488612>
- Jarvis, P. (2009). Lifelong learning. *Springer International Handbooks of Education*, 601.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203561560>
- Kara, D., & Kürüm, D. (2007). The meaning that pre-service teachers attach to the concept of "lifelong learning" (Anadolu University Faculty of Education Example). *16.Proceedings of the National Congress of Educational Sciences*, 1-13.
- Karakaya, İ. (2012). *Methods of scientific research*. A. Tanrıoğen (Edt.) Methods of scientific research. Ani Publications.
- Kılıç, Ç. (2014). The perceptions of pre-service teachers towards lifelong learning. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(4), 79-87. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/08.kilic.pdf>
- Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2014). The perceptions of academicians in education faculties on their lifelong learning competencies. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 29(2), 267-281. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/94-published.pdf>
- Köğce, D., Özpınar, İ., Şahin, S. M., & Yenmez, A. A. (2014). The opinions of teaching staff on 21. century learning standards and lifelong learning. *Journal of the Faculty of Education of Dicle University Ziya Gökalp*, 22, 185-213. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786794>
- Lee, H. (2008). University continuing education for lifelong learning in Korea. *Journal of Adult and Continuing Education*, 14(2), 190-202. <http://dx.doi.org/10.7227/JACE.14.2.6>
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2011). *European strategies in lifelong learning: A critical introduction* (p. 165). Verlag Barbara Budrich.
- Manjunatha, N. (2019). Descriptive Research. *JETIR*, 6(6), 863-867.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Merriam, S.B. (2013). *Qualitative research: A guide to the pattern and application* (S. Turan, tran.). Nobel Publishing.
- Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language Teaching Research*, 19(2), 129-132,
- Özden, Y. (2002). *New values in education*. Pegem A Publishing.
- Poyraz, H., & Titrek, Ö. (2013). Development of lifelong learning in Turkey. *Abant İzzet Baysal University Faculty of Education Journal*, 13(1), 115-131. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16721>
- Sağlam, A., Çiftçi, S., & Yayla, A. (2021). Opinions of academicians and teachers on lifelong learning. *Journal of History School*, 54, 3376-3398. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51424>
- Samancı, O., & Ocakçı, E. (2017). Lifelong learning. *Journal of the Faculty of Education of Bayburt*, 12(24), 711-722. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/395446>
- Smith, C. M., & Pourchot, T. (1998). What does educational psychology know about adult learning and development? In C. M. Smith & T. Pourchot (Eds.), *Adult Learning and Development: Perspectives from Educational Psychology* (pp. 3-10). ISBN 1-4106-0341-5. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Solmaz, D. Y. (2017). Relationship between Lifelong Learning Levels and Information Literacy Skills in Teacher Candidates. *Universal journal of educational research*, 5(6), 939-946.
- Soylu, B. (2013). *An examination on the life-wide learning habits of teachers and students at faculties of education and the introduction to university life course* [Unpublished doctoral dissertation]. Mersin University.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S., & Aydın, Ö. (2015). Lifelong learning tendencies of pre-service teachers. *Journal of the Faculty of Education of Mersin University*, 11(2), 432-446. <https://doi.org/10.17860/efd.92694>
- Turan, S. (2005). Towards the learning community Lifelong learning in European Union education policies. *Ankara Journal of European Studies*, 5(1), 87-98. <https://doi.org/10.1501/Avraras 0000000033>
- Yaman, F., & Yazar, T. (2015). Investigating of life long learning tendency of teachers (The example of Diyarbakır). *Kastamonu Education Journal*, 23(4), 1553-1566.
- Yavuz Konokman, G., & Yanpar Yelken, T. (2014). Perceptions of faculty of education faculty members about lifelong learning competencies. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 29(2), 267-281. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/94-published.pdf>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2019). *Qualitative research methods in the social sciences*. Seçkin Publishing.
- Yıldız Durak, H., & Tekin, S. (2020). An investigation of teachers' lifelong learning competencies according to personal and professional variables. *Journal of the Faculty of Education of Bolu Abant İzzet Baysal University*, 20(1), 221-235. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-547041>

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

### Giriş

Hızla değişen bilgi ve teknoloji çağında bireylerin durumlara ayak uydurabilmesi için sürekli gelişme ve yenilenme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamak için sadece örgün eğitim yeterli olmamaktadır (Can, 2011). Sürekli ve hızlı bir değişim içinde olan modern dünyada örgün eğitim, çağdaş toplumun ihtiyaçlarını karşılamada hem içerik hem de biçim açısından yetersiz kalabilmektedir. Bu yetersizliğin üstesinden gelmenin bir yolu, örgün, yaygın ve sargın eğitimi birleştiren bir süreç aracılığıyla yaşam boyu öğrenmeye olan ilgiyi artırmaktır. Bazen kariyer boyu öğrenme olarak da adlandırılan yaşam boyu öğrenme, örgün eğitim ve öğretimin ötesine geçmekte ve bireysel öğrenmeyi yaşam boyu sürdürmektedir (Burman vd., 2014).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin doğumdan ölüme kadar yaşamları boyunca edindikleri tüm bilgi, beceri, değer, yeterlilik ve niteliklerin kazanılması, yenilenmesi ve tüm bu bilgilerin uygulanmasını sağlayan destekleyici bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Candy, 2003). Yaşam boyu öğrenme, bireysel ve kurumsal öğrenmenin bütünüdür ve örgün öğrenmeyi, yaygın öğrenmeyi, mesleki eğitimi, teknik eğitimi ve tüm hizmet içi ve dışı eğitimleri içerir (Jarvis, 2004). Ayrıca yaşam boyu öğrenme yer, zaman, yaş, sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi gibi kavramların sınırlarını ortadan kaldırır ve her birey için eşit fırsatlar sağlar (Dinevski ve Dinevski, 2004).

Yaşam boyu öğrenme, bireyin yaşamı boyunca yetkinliklerini ve potansiyelini geliştiren devamlı bir süreçtir. Bireyin merak ve ilgisini canlı tutar ve bireyi yeni bilgiler aramaya istekli olmaya teşvik eder. Böylece bireyin hem toplumda hem de iş dünyasında meydana gelen yeniliklere uyum sağlamasını ve yaşamın her alanında etkin olmasını sağlar (Akkuş, 2008).

Lee (2008) yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılan bireylerin genellikle daha yüksek özgüven, açık fikirlilik, başkaları için gönüllü olma konusunda daha fazla farkındalık, daha fazla pozitiflik ve aktivite ile özdenetimli bir yaşam sürdürdüklerini belirtmiştir. Öğretmen eğitimi açısından da yaşam boyu öğrenme, öğrencilerine maksimum fayda sağlamak için tüm eğitimcilerin temel misyonlarından biridir (Day, 1999). Bu nedenle öğretmenler, çeşitli öğretme-öğrenme metodolojilerini teşvik ederek ve yaşam boyu öğrenme uygulamalarını ve kapasitelerini artırarak öğrencilerini yaşam boyu öğrenmeye hazırlayabilirler. Öğretmenler, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerini teşvik etmek için günlük yaşamlarında yaşam boyu öğrenmenin önemini farkında olmalıdır. Eğitim içeriklerinin, teknolojinin ve güncel yaşamdaki birçok kazanımın hızla değiştiği günümüz dünyasında, eğitimcilerin de bu değişime ayak uydurmak için kendilerini geliştirmelerinin ve yaşam boyu öğrenmeye devam etmelerinin önemli olduğu görülmektedir.

### Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, lisansüstü eğitimine devam eden ve lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin “Eğitim İhtiyacı”, “HBÖ Kurumlarının Nitelikleri”, “HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri” ve “Kişisel Gelişim İhtiyacı” alt boyutlarında ne düzeyde olduğu analiz edilmiştir. Ayrıca öğretmen algılarının cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de analiz edilmiştir.

### Yöntem

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken lisansüstü eğitim almış öğretmenler seçildiği için amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Van ilinde görev yapan 374

öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme felsefesine uygun olarak daha zengin veri elde edilebileceği düşünülen ve lisansüstü eğitime devam eden öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada Doğan ve Kavtelek (2015) tarafından geliştirilen ve gerekli izinleri alınan “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekte öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini içeren 28 madde yer almaktadır. Elde edilen verilerin analizinde; öğretmenlerin demografik özelliklerini değerlendirmek için frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

## Sonuçlar

Katılımcılar Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği' nin toplamından en düşük 71,0, en yüksek 136,0 puan almışlardır. Ölçeğin alt boyutlarından ve toplam ölçekten elde edilen ortalama puanlar dikkate alındığında, katılımcıların Hayat Boyu Öğrenme ve alt boyutlarına ilişkin ortalamanın üzerinde (yüksek) düzeyde olumlu algı bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile yaşam boyu öğrenme görüşleri ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaşları ile Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $H=10,093$ ,  $p<.05$ ). Bu fark 21-30 yaş ile 31-40 yaş arasında 31-40 yaş lehine tespit edilmiştir. Kıdem, eğitim düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre öğretmenlerin algıları yaşam boyu öğrenme bağlamında farklılaşmamaktadır.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin ortalamanın üzerinde ve hatta yüksek düzeyde olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin “eğitim ihtiyacı”, “hayat boyu öğrenme kurumlarının nitelikleri”, “hayat boyu öğrenme kurumlarının faaliyetleri” ve “kişisel gelişim ihtiyacı” alt boyutlarında hayat boyu öğrenmeye ilişkin yüksek düzeyde olumlu algıya sahip oldukları görülmüştür. Doğan ve Kavtelek (2015) de çalışmalarında yaşam boyu öğrenme kurumu yöneticilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olumluluk gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin puan ortalamasının erkek öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür; ancak cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri yaş değişkeni açısından incelendiğinde, 21-30 ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunurken, diğer yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri eğitim düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre analiz edilmiştir.



**Kocaeli Üniversitesi**

**Eğitim Dergisi**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 100-118



**Kocaeli University  
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1

Page: 100-118

Okul yöneticilerinin yöneticilik algısı: Metafor analizi  
çalışması

School administrators' perception of management:  
Metaphor analysis study

Serap ÇİMŞİR,  <https://orcid.org/0000-0002-6876-0087>  
MEB Ataşehir Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, serapkr@gmail.com

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Gönderim Tarihi**  
2 Ağustos 2023

**Düzeltilme Tarihi**  
8 Eylül 2023

**Kabul Tarihi**  
29 Aralık 2023

**Önerilen Atıf**

Çimşir, S. (2024). Okul yöneticilerinin yöneticilik algısı: Metafor analizi çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 100-118. <http://doi.org/10.33400/kuje.1336550>

**Recommended Citation**

## ÖZ

Bu araştırmada amaç, okul yöneticilerinin "yöneticilik" kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarmaktır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine göre kurgulanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinde devlet okullarında görev yapan 53 okul yöneticisi (müdür ve müdür yardımcısı) oluşturmuştur. Araştırmada veriler, katılımcı okul yöneticilerinin "Yöneticilik ..... benzer; çünkü, ..." veya "Yöneticilik .... gibidir; çünkü, ....." cümlesini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek üzere formda farklı bir bölüme yer verilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde ve yorumlanmasında, içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler incelenerek katılımcı okul yöneticilerinin "yöneticilik" kavramına yönelik geçerli 38 metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlardan en dikkat çekenleri "lider", "orkestra şefi", "cambaz", "ateşten gömlek giymek" ve "çoban" olmuştur. Çalışmada okul yöneticilerinin "yöneticilik" kavramına yönelik oluşturdukları metaforların, 28'i olumlu ve 10'u olumsuz olmak üzere sıklıkla olumlu metaforlar olduğu belirlenmiştir. Katılımcı okul yöneticilerinin ürettikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından irdelenerek "iş yükü yönüyle yöneticilik", "liderlik yönüyle yöneticilik", "risk yönüyle yöneticilik", "sanat yönüyle yöneticilik", "insanî yönüyle yöneticilik" ve "ailevi yönüyle yöneticilik" olmak üzere 6 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin "Yöneticilik" kavramına ilişkin ürettikleri metaforların liderlik, yöneticiliğin riskleri ve iş yükü üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin okulu oluşturan sosyal unsurlarla ilişkileri ve sosyal ihtiyaçları çerçevesinde tartışılmış, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

*Anahtar Sözcükler:* algı, okul, yöneticilik, metafor, okul yöneticileri

## ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the perceptions of school administrators about the concept of "management" through metaphors. The research was designed according to the phenomenology pattern, one of the qualitative research designs. The sample of the study consisted of 53 school administrators (principals and assistant principals) working in public schools in the province of Istanbul. In the research, the data were obtained from the participant school administrators' "Management ..... similar; because,..." or "Management .... like this; Because, ....." obtained by completing the sentence. In order to determine the demographic characteristics of the participants, a different section was included in the form. Content analysis was used in the analysis and interpretation of the data. By examining the data obtained from this research, it was determined that the participant school administrators produced 38 valid metaphors for the concept of "management". The most striking of these metaphors were "leader", "conductor", "acrobat", "wearing a fire shirt" and "shepherd". In the study, it was determined that the metaphors created by school administrators for the concept of "management" are often positive metaphors, 28 of them positive and 10 of them negative. The metaphors produced by the participant school administrators were examined in terms of their common characteristics, and they were examined in 6 different conceptual terms: "management in terms of workload", "management in terms of leadership", "management in terms of risk", "management in terms of art", "management in terms of people" and "management in terms of family". grouped under category. In the research, it was determined that the metaphors produced by school administrators regarding the concept of "Management" focused on leadership, risks of management and workload. The results of the research were discussed within the framework of school administrators' relations with the social elements that make up the school and their social needs, and suggestions for practitioners and researchers were presented.

*Keywords:* perception, school, management, metaphor, school administrators

## GİRİŞ

Toplumun eğitimi ve gelişimi açısından okullara ve okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticileri okullarda öğretmen, öğrenci, veliler ve diğer okul çalışanlarının idare edilmesini sağlamakta; okulun eğitim, yönetim ve iletişim işlerinin koordinasyonunu sağlamaktadır. Günümüzdeki gelişmeler okul yöneticilerinin sorumlulukları, beklentiler, iş yükleri, mesailerini üzerinde etkili olmaktadır. Bu durumun okul yöneticiliği yapan eğitimcilerin görevleri ile ilgili algılarını etkileyebileceği ve dolayısıyla okul yöneticiliğine bakış açılarının eğitim süreçlerini de etkileyebileceği belirtilebilir.

Okul yöneticisi, okulu eğitim-öğretim hedeflerini gerçekleştirecek şekilde yönetebilecek kişidir. Bu sebeple, okul yöneticisinin hem öğretmenlik hem yönetim alanında yetişmiş olması gerekmektedir (Başaran, 1994). Okul kültürü okulların etkililiğinde çok önemlidir. Okul kültürünün oluşmasında en önemli faktör ise okul yöneticisidir. Çünkü okullarda hedeflerin gerçekleştirilmesi için, eğitim ve diğer personeli koordine etme, etkileme, yönlendirme örgütlenme ve denetlemeye yetkili kişi okul yöneticisidir (Gürsel, 2003). Okullardaki iklim farklılığının sebeplerinden biri, okul yöneticilerinin yöneticilik rollerini gerçekleştirirken ortaya çıkan farklılıktır (Açıkalın, 1994). Bu bakımdan okul yöneticilerinin yönetime bakış açısı, yöneticilik algısı, iletişim tarzı, yenilikçi çalışmaları destekleme yönünden tutumu; eğitim kalitesi, öğretmen motivasyonu ve dolayısıyla öğrencilerin akademik ve sosyal başarısı açısından önemlidir.

Okul yöneticileri, hizmet sundukları toplumu farklı yönlerden analiz edebilen ve beklentileri dikkate alan kişiler olarak açıklanabilir (Turan ve Şişman, 2000). Okul yöneticileri, asıl görev tanımı öğretmenlik olan ve ikinci görev olarak okulun idarî işlerini yürüten müdür, müdür başyardımcısı ile müdür yardımcısı olarak belirtilebilir (Karayaman vd. 2021). 1960'lara kadar her öğretmenin eğitim yöneticisi olabileceği düşüncesiyle hareket edilmiş ve eğitim yöneticiliğinde öğretmenlik ve öğretmen eğitimi temele alınmıştır. 1979-1980 öğretim yılından itibaren üniversitelerde eğitim yönetimi programları açılmıştır. Sonra 1982'de Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi kapsamında Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı'nda Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı kurulmuştur. Daha sonra, farklı üniversitelerde de eğitim yönetimi ve denetimi bölümleri açılmıştır. Ancak, Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) 06.11.1997 tarihli ve B.30.0.000.0.01/534-22449 sayılı kararıyla, eğitim fakültelerinin bu bölümleri kapatılmış, bu bölümlerde yalnızca yüksek lisans ve doktora eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır (Cemaloğlu, 2005). Günümüzde MEB Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'nde (2021), öğretmenlerin yazılı ve sözlü sınav sonucuna göre, aslı görevi öğretmen olacak şekilde yönetici olarak görevlendirilebileceği belirtilmektedir.

Okul yöneticisinin görev yetki ve sorumluluğu, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim Yönetmeliği (2008) 60. maddede "İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur." şeklinde açıklanmaktadır. Okul yöneticisinin sahip olması gereken yeterlikler ise eğitim-öğretim etkinliklerini planlamak, yapılan çalışmaları izlemek ve değerlendirmek olarak sıralanabilir (Kaya, 1984). Okul yöneticisinin bu yeterliklere sahip olması, bu yeterlikleri okulda işlevsel olarak kullanabilmesi için yönetim kuramları ile insan ilişkileri konusunda bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği söylenebilir.

Okul müdürlerinden ilköğretimin amaçlarını yerine getirme, öğretmenlik, düzene koyma, mevzuatı yönetme ve denetleme görevleri beklenmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin bu görevleri yerine getirebilecek donanımda yetiştirilmesi ve atanması, okulları daha işlevsel, daha etkili yapabilir (Yıldırım ve Bedir, 2011). Mesleki kariyer basamaklarında okul yöneticiliğini isteyen ve bu konuda adım atan öğretmenlerin baş başa kaldıkları durumlara bakıldığında okullardaki beklentilerin artmasıyla birlikte gerek müdür yardımcılığı gerekse müdürlük sürecinde iş yüklerinin, çalışma koşullarının onları etkilediği belirtilmektedir (Günay ve Özbilen,

2018; Oplatka, 2017). Ayrıca son dönemde yaşanan teknolojik ve kültürel gelişmeler, iş yükü ve üstlenilen sorumluluklar nedeniyle okul yöneticilerinin okullardaki performansı, memnuniyeti ve meslek algısı üzerinde etkili olduğu da söylenebilir.

Okul yöneticisi öğrenci, öğretmen, veli ve diğer okul çalışanlarının liderliğini, sevk ve idaresini yapması yönüyle sosyal sermaye lideri olarak değerlendirilebilir. Ekinci (2008) sosyal sermaye liderliğinin, kurumdaki kişiler arasında bağlılık, işbirliği, aidiyet ve güven duygularının güçlenmesini sağlayabilecek süreç ve etkinliklerin işlevsel duruma getirilmesi gerektirdiğini belirtmektedir. Okullarda sosyal sermaye, etkileşim ve ilişki sonucunda insanî ilişkileri etkileyen ve yönlendiren liderlik davranışı çerçevesinde gelişmektedir (Ekinci ve Karakuş, 2011). Sosyal sermaye liderleri olarak okul yöneticilerinin; öğretmenin okula bağlılığını sağlama, okulun değer ve amaçlarına inanma, birlikteliği destekleme, çalışanları bir arada tutma ve okula karşı aidiyet duygusu oluşturma davranışları, sosyal sermayeyi geliştiren kritik davranışlar olarak değerlendirilebilir (Töremen, 2002). Bu açıdan okul yöneticilerinin okulu oluşturan sosyal unsurların farkında olması ve bu unsurların gelişimini sağlayacak şekilde yönetim süreçlerini planlaması önemlidir. Tüm yaşamı etkileyen gelişmeler okul yöneticilerinin sosyal, kültürel ve mesleki gelişiminde büyük rol oynayan okul yaşamını, meslektaş ilişkilerini, yöneticilik algısını etkilediği düşünülebilir. Bu süreçte okul yöneticilerinin “yöneticilik” kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemenin eğitim- öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okulların gelişimi ve eğitim hedeflerini gerçekleştirme için önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin kuruma bağlılıklarını artırma, öğretmenler arasında iletişim, işbirliği, karşılıklı güven duyma, farklılıklara hoşgörü ile bakma ve ortak normlar paylaşmayı sağlayacak şekilde davranışları, okulda sosyal sermayenin gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir (Ekinci ve Karakuş, 2011). Sosyal sermaye liderleri, kurumdaki sosyal unsurların farkında olacak şekilde, sosyal ilişkileri yeniden sağlama yeterliğine ve gücüne sahip olmalıdır. Bu nedenle lider, sosyal ağlar ve iletişimin merkezinde yer almalı ve iletişim halinde olduğu kişileri tanımalıdır. Ayrıca bu kişilerin dâhil olduğu ağlara ulaşabilmeli ve bu kişilerce ulaşılabilir olmalıdır (King, 2004). Bu bakımdan okul yöneticilerinin öğrenciler, öğretmenler ve tüm paydaşlar üzerinde teknolojik, bilişsel ve kültürel farkındalık geliştirmek için fırsat yaratma açısından rolünün kritik önemi olduğu söylenebilir.

Eğitimde metafor kavramı, eğitim yönetiminde, program geliştirmede ve plânlamada, yaratıcı düşünceyi geliştirmede ve öğrenmeyi teşvik etmede kullanılabilir. Bu kavram öğretmen eğitiminde ise, öğretmenlerin modern eğitim anlayışındaki rollerini belirlemek ve öğretim uygulamalarını yönlendirmek için bir araç olarak kullanılmaktadır (Tobin, 1990; Tobin ve LaMaster, 1995; Vadeboncoeur ve Torres, 2003; akt. Polat, Apak ve Akdağ, 2013). Metaforlar aracılığıyla, bir kişinin bir şeye ilişkin neyi, hangi açılardan ve nasıl düşündüğü ile ilgili bilişsel yaklaşımı belirlenebilir. Ancak metaforlar bir olgunun, kavramın veya olayın iç yüzünü ortaya koymaya çalışırken bunu çarpıtabilir. Bu açıdan bir kavramı, olayı veya olguyu tanımlayıp açıklığa kavuşturan tek bir metafor olmadığı gibi, farklı metaforların da bir kavram, olay veya olgunun farklı niteliklerini ve değişik yönlerini ortaya koyabildiği belirtilebilir (Morgan, 1998; akt. Gözel ve Gündoğdu, 2021). Shuell (1990, s. 102; akt. Saban, 2008, s.460) metafor kavramını “Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir. Çünkü, bir resim sadece statik bir imge sunarken, bir metafor bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır.” ifadeleriyle açıklamaktadır. Gelecek nesillerin bilimsel ve felsefik anlayış, değer ve ilkeleri kavramaları için, fenomenolojik anlayışın kavranması gereklidir. Bu durumda kişinin kendi anlamlarını oluşturmadaki seçimlerinin dikkate alınması önemlidir. Bu nedenle, eğitim sürecinde bilgiyi yapılandırma fenomenolojik algılara yönelik uygulamalara yer vermek önemlidir (Saban, 2008). Okul yöneticiliği, öğretmenlerin mesleki, kişisel ve eğitsel alanlarda kendilerini geliştirmesini destekleyen, öğrencilerin kendini ve çevresini tanıması, farkındalık oluşturmalarını, bilgi ve beceri edinmesinde okul olanaklarını kullanışlı hale getirmeyi sağlayan, üst yöneticilerle iletişimi kurmayı ve uzmanlaşmayı gerektiren bir meslek alanıdır. Yurtdışında bu alanda yapılmış çalışmalardan yöneticilerin tükenmişliği (örn. Whitaker, 1996), iş yükü (örn. DiPaola ve Tschannen-Moran, 2003) ve iş aile dengesi (örn. Greenhaus, Collins ve Shaw, 2003)

üzerine yapılmış araştırmalar ayrıntılı incelenmiştir. Bu araştırmalar yöneticilerin iş yüküne ve iş yerinde geçirilen zamana dikkati çekmekte ve iş yükü ile iş aile dengesinin sağlanamamasının olumsuzluklara neden olabileceğini göstermektedir. Öte yandan Türkiye’de yapılan okul yöneticilerinin liderliği (örn. Çakır, 2022; Korkmaz, 2006), yalnızlık ve yaşam doyumu (örn. Yılmaz ve Altınok, 2009), yöneticilerin özel ve günlük yaşamları (örn. Karayaman vd. 2022) ve meslek algısı (Kara vd. 2022) konularındaki çalışmalar da göze çarpmaktadır. Ancak alanyazında okul yöneticilerinin kendi bakış açılarından yöneticilik ile ilgili algılarını metafor aracılığıyla belirlemeye çalışan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eğitim kurumları öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi açısından çok önemlidir, dolayısıyla eğitim yönetiminde bu kadar önemli olan okul yöneticilerinin “yöneticilik” algılarını belirlemenin de yönetim süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu hususlar göz önünde bulundurularak okul yöneticilerinin yöneticilik algısı konusunda çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yöneticilik algısını belirlemenin eğitim yönetiminde yapılacak çalışmalara, yetkililere ve uygulayıcılara ışık tutacağı düşünülmüştür. Bu çalışmanın problem cümlesi: Okul yöneticilerinin “yöneticilik” kavramlarına yönelik algıları nedir? şeklinde belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları**

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin “yöneticilik” kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Okul yöneticilerinin “yöneticilik” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin oluşturdukları metaforlar ortak yönleri açısından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmıştır?

### **YÖNTEM (BİRİNCİ DÜZEY BAŞLIK)**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) desenine göre planlanmıştır. Fenomenoloji deseni durumları, olayları, nesnelere çok yönlü ve bütünlük içinde betimleyerek anlamların ortaya çıkarılması ile ilgilenir (Miles ve Hüberman, 1994). Metaforlar, kişilerin tecrübelerine anlam yüklemeleri açısından “tecrübelerin dili” olarak tanımlanır. Dolayısıyla metaforlar, olayların oluşumu ve işleyişi ile ilgili düşünceleri yapılandıran, kontrol eden ve yönlendiren en kuvvetli zihinsel araçlardır (Miller, 1987).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde İstanbul ilinde devlet okullarında görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcıları arasından araştırmaya gönüllü olarak katılan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Katılımcı okul yöneticilerinin seçiminde, her okul yöneticisinin eşit seçilme imkânına sahip olduğu random örnekleme/basit tesadüfi örnekleme kullanılmıştır (Karasar, 2003). Katılımcı okul yöneticilerine yönelik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 1****Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler**

Değişken	F	%	Değişken	F	%		
Cinsiyet	Kadın	27	50.9	Görev yapılan ilçe	Ataşehir	14	26.4
	Erkek	26	49.1		Başakşehir	1	1.9
Yaş	31-40	18	34		Bahçelievler	2	3.8
	41-50	25	47.2		Beykoz	2	3.8
	51 ve üzeri	10	18.9		Çekmeköy	2	3.8
Görev	Müdür	13	24.5		Eyüpsultan	3	5.7
	Md. yardımcısı	40	75.5		Gaziosmanpaşa	2	3.8
Okul türü	Okul öncesi	2	3.8		Güngören	1	1.9
	İlkokul	23	43.4		Kadıköy	3	5.7
	Ortaokul	10	18.9		Kartal	2	3.8
	Lise	14	26.4	Maltepe	2	3.8	
	Diğer	4	7.6	Sancaktepe	2	3.8	
Yöneticilik kıdemi	1-5 yıl	14	26.4	Sultanbeyli	2	3.8	
	6-10 yıl	16	30.2	Pendik	4	7.5	
	11-15 yıl	13	24.5	Ümraniye	5	9.4	
	16-20 yıl	7	13.2	Üsküdar	6	11.3	
	21 ve üzeri	3	5.7	Toplam	53	100	

Not. "F" frekans, "%" yüzde anlamına gelmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 53 okul yöneticisinin neredeyse yarısının kadın yarısının erkek olduğu; çoğunun müdür yardımcısı olduğu; çoğunun ilkokulda yönetici olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya yöneticilikteki kıdemi 6-10 yıl olanların en fazla 21 ve üzeri olanların en az katılım sağladığı; en fazla Ataşehir ilçesinden en az Başakşehir ve Güngören ilçelerinden katılımcı olduğu görülmektedir.

### Verilerin Toplanması

Bu çalışmada verileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan form okul yönetimi alanında doktora eğitimini tamamlamış iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Katılımcı okul yöneticilerinden "yöneticilik" kavramı ile ilgili sahip oldukları metaforları tespit etmek için "Yöneticilik... gibidir; çünkü..." veya "Yöneticilik... benzer; çünkü..." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Okul yöneticilerinin demografik özelliklerini belirlemek için de, ayrı bir form kullanılmıştır. Hazırlanan formun okul yöneticileri tarafından online olarak doldurulması sağlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Çalışmada verilerinin analizi ve yorumlanmasında, Saban'ın (2009) belirlediği adlandırma, tasnifleme, kategorileştirme ve verileri bilgisayara işleme aşamalarından yararlanılmıştır. Veri analizi basamaklarında yapılan çalışmalar sırasıyla şunlardır:

1. Adlandırma; bu aşamada okul yöneticilerinin formlarda ürettiği metaforlar listelenmiştir. Araştırmaya katılan her bir okul yöneticisinin hangi metaforu ürettiği belirlenmiştir. Toplamda 38 metafor üretildiği saptanmıştır.
2. Tasnifleme; bu aşamada toplanan formlar incelenmiş metaforu yazılıp nedeni yazılmayan form olmadığı ve anlamlandırma açısından anlaşılmayan form bulunmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla toplanan formlardaki cevapların tümü kategorileştirme aşamasına geçmiştir.
3. Kategorileştirme; bu aşamada geçerli olarak kabul edilen 38 metafor incelenmiş, kategoriler belirlenmiştir. Katılımcı okul yöneticilerinin ürettiği metaforlar 6 farklı kavramsal kategoride toplanmıştır.

- Verilerin Bilgisayara İşlenmesi; bu aşamada katılımcı okul yöneticilerinin oluşturduğu tüm metaforlar, frekans değerleri ve yüzde değerleri; metaforların toplandığı 6 farklı kavramsal kategori frekans değerleri ve yüzde değerleri bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalar için güvenilirlik, elde edilen verilerde farklı araştırmacılar tarafından belirlenen kodlar arasındaki kararlılık şeklinde değerlendirilir (Creswell, 2013). Bu çalışmada yazılı metne dönüştürülen görüşme formları kodlanmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için, belirlenen kavramsal kategoriler altında verilen metafor imgelerinin, bir kavramsal kategoriyi temsil ettiğini/etmediğini teyit etmek için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşü için, bir eğitim fakültesindeki öğretim üyesi ile daha önce metafor konusunda çalışma yapmış ve eğitim yönetimi alanında doktorasını tamamlamış iki uzmana üretilen 38 adet geçerli metafor listesi ve kategori listesi gönderilmiştir. Uzmanlardan metaforları olumlu olumsuz olarak ayırması ve hangi kavramsal kategoriye girdiğini belirlemesi istenmiştir. Sonra uzmanların belirlediği tasnifleme ve eşleştirmelerle araştırmacının belirlediği tasnifleme ve eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları belirlenerek araştırmacının güvenilirliği; Miles ve Huberman’ın (1994) formülü (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı X100) ile hesaplanmıştır. Bağımsız araştırmacılar tarafından oluşturulan kod ve kategoriler karşılaştırılmış, kodlayıcılar arası güvenilirlik puanı 0.90 olarak hesaplanmıştır.

### **Araştırma Etiği**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 05.06.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/ 05-02

### **BULGULAR**

Bu bölümde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ürettiği metaforlar ve uzman görüşleri alınarak belirlenen kategoriler ile ilgili analizlere yer verilmiştir.

### **Üretilen Metafor Sayısına İlişkin Bulgular**

Okul yöneticilerinin “yöneticilik” kavramına ilişkin olarak ürettiği metaforlara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2***Katılımcı Okul Yöneticileri Tarafından Üretilen Metafor İmgeleri*

Metafor sayısı	Metafor imgesi	Olumlu (f)	Olumsuz (f)	Toplam(f)	%	Metafor sayısı	Metafor imgesi	Olumlu (f)	Olumsuz (f)	Toplam(f)	%
1	Lider	5	-	5	8.6	20	Öğretmen	1	-	1	1.7
2	Orkestra şefi	5	-	5	8.6	21	Fedakarlık	1	-	1	1.7
3	Cambaz	-	4	4	6.9	22	Organizatör	1	-	1	1.7
4	Ateşten gömlek giymek	-	3	3	5.2	23	Teknik direktör	1	-	1	1.7
5	Çoban	-	3	3	5.2	24	Sanatçı	1	-	1	1.7
6	Muhasebeci	2	-	2	5.2	25	Arabulucu	1	-	1	1.7
7	Aşçı	2	-	2	5.2	26	Demir leblebi	-	1	1	1.7
8	Hamal	-	2	2	5.2	27	Süperman/woman	1	-	1	1.7
9	Baba	2	-	2	5.2	28	Vicdan	1	-	1	1.7
10	Aile reisi	2	-	2	5.2	29	Şamaroğlanı	-	1	1	1.7
11	İdare	1	-	1	1.7	30	Angarya	-	1	1	1.7
12	Bekçi	-	1	1	1.7	31	İşletmeci	1	-	1	1.7
13	Pilot	1	-	1	1.7	32	Polyanna	1	-	1	1.7
14	Mum	1	-	1	1.7	33	Tuval	1	-	1	1.7
15	Çok kollu makina	1	-	1	1.7	34	Araç kullanma	1	-	1	1.7
16	Yönetmen	1	-	1	1.7	35	Rehber	1	-	1	1.7
17	Komutan	1	-	1	1.7	36	Pazarlamacı	1	-	1	1.7
18	Diken üstünde olmak	-	1	1	1.7	37	Psikolog	1	-	1	1.7
19	Müteahhit	1	-	1	1.7	38	Dilenci	-	1	1	1.7
							Toplam	40	18	58	100

Tablo 2 incelendiğinde 53 okul yöneticisinin “yöneticilik” kavramına yönelik ürettiği 38 adet metafor olduğu görülmektedir. Katılımcı okul yöneticilerinden biri 2 farklı metafor, bir diğeri 5 farklı metafor üretmiştir. Bu nedenle 53 okul yöneticisinin metafor frekansı 58 olarak belirlenmiştir. Üretilen metaforların frekans aralığı 5 ile 1 arasındadır. En sık tekrarlanan metaforun “lider” ve “orkestra şefi” metaforları olduğu ve 28 metaforun ise birer kez tekrarlandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ürettikleri metaforların gerekçeleri, içerik analizi ile değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeden sonra olumlu ve olumsuz metaforlar belirlenerek yüzdeleri alınmıştır. Okul yöneticilerinin ürettiği metaforlardan 28 (%73,6) tanesi olumlu, 10 (%26,3) tanesi olumsuz metafor olarak değerlendirilmiştir. Okul yöneticilerinin ürettiği olumsuz metaforlar “cambaz, ateşten gömlek giymek, çoban, hamal, bekçi, demir leblebi, diken üstünde olmak, şamaroğlanı, angarya, dilenci” metaforları olarak belirlenmiştir.

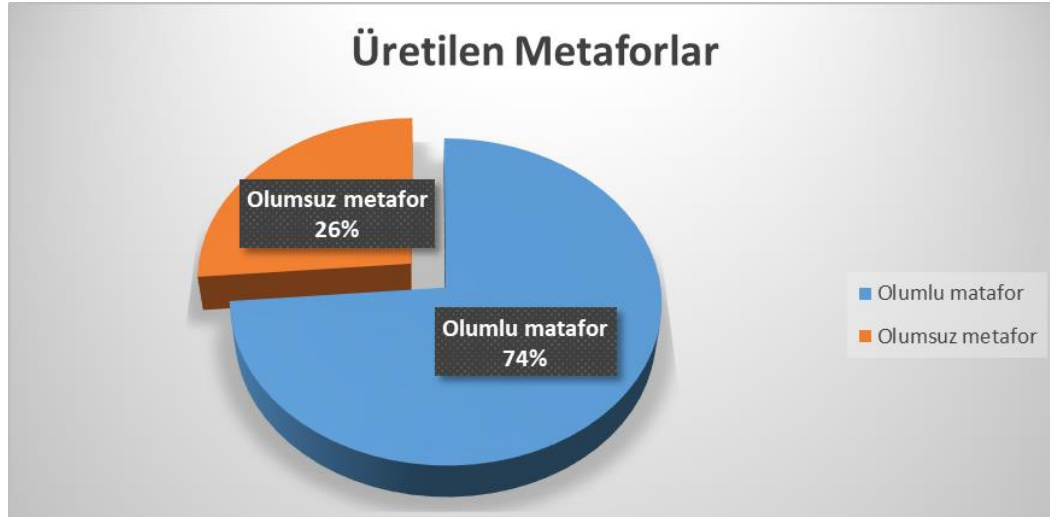
Tablo 2 incelendiğinde okul yöneticilerinin ürettiği olumsuz metaforların tekrarlanma sıklığının 4 ile 1 arasında olduğu; en sık tekrarlanan olumsuz metaforun 4 okul yöneticisinin ürettiği “cambaz” metaforu olduğu görülmektedir. Bu metaforu 3’er okul yöneticisinin ürettiği “ateşten gömlek giymek” ve “çoban” metaforları takip etmektedir. Metaforlar incelendiğinde okul yöneticiliğinin daha çok birilerinin yönlendirmeyi temsil eden “çoban” ve riskli bir iş yapmayı temsil eden “cambaz” ve “ateşten gömlek giymek” imgelerine benzetilmesi oldukça ilginç bir bulgudur. Ayrıca istenmeyen gereksiz görülen işleri yapan olarak “bekçi”, “angarya”, dilenci, ve “hamal” imgelerine suçlanan kişi olarak “şamaroğlanı” imgesine benzetilmesi de ilginç bulgular arasındadır.



Tablo 2'ye göre olumlu olarak nitelendirilen metaforlardan en sık tekrarlanan 5'er okul yöneticisinin oluşturduğu "lider" ve "orkestra şefi" metaforları olduğu; bunları 2'şer okul yöneticisinin oluşturduğu "muhabebeci", "baba", "aile reisi" ve "aşçı" metaforlarının izlediği görülmektedir. Metaforların okul yöneticileri açısından önemli bir özellik olarak nitelendirilen "lider" imgesi okul yöneticisinin okulu yönlendirdiği şeklinde açıklamalarla gerekçelendirilmiştir. Okul yöneticisinin "orkestra şefi" olarak düşünülmesi eğitimin sanat yönüne vurgu ve öğrenci yetiştiren kurumların yönetiminde duygu yönünün vurgulanması açısından önemlidir. Üretilen metaforların olumlu/olumsuz dağılımı aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

### Şekil 1

Metaforların olumlu/olumsuz durumuna göre dağılımı



Şekil 1 incelendiğinde okul yöneticilerinin ürettiği metaforların % 73.6'sının (28 metafor) olumlu % 26.3'ünün (10 metafor) olumsuz olduğu görülmektedir.

### Okul yöneticilerinin Ürettiği Metaforların Kategorilere Dağılımına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin "yöneticilik" kavramına yönelik ürettiği metaforlar "iş yükü yönüyle yöneticilik", "liderlik yönüyle yöneticilik", "risk yönüyle yöneticilik", "sanat yönüyle yöneticilik", "insanî yönüyle yöneticilik", "ailevî yönüyle yöneticilik" olmak üzere 6 kategoriye ayrılmıştır. Aşağıdaki tabloda kategoriler ve her kategoriye temsil eden metaforlar verilmiştir.

### Tablo 3

Okul yöneticilerinin Ürettiği Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

No	Kategoriler	f	%	Metafor	f	%
1	İş Yükü Yönüyle Yöneticilik	16	27.6	İşletmeci, muhabebeci, çok kollu makine, aşçı, psikolog, müteahhit, pazarlamacı, süperman/woman, hamal, bekçi, angarya, dilenci, öğretmen	13	34.2
2	Liderlik Yönüyle Yöneticilik	13	22.4	Lider, rehber, pilot, mum, komutan, organizatör, teknik direktör, çoban,	8	21
3	Risk Yönüyle Yöneticilik	10	17.2	Cambaz, ateşten gömlek giymek, diken üstünde olmak, araç kullanma	4	10.5
4	Sanat Yönüyle Yöneticilik	8	13.8	Orkestra şefi, tuval, sanatçı, yönetmen,	4	10.5
5	İnsanî Yönüyle Yöneticilik	7	12.1	Polyanna, vicdan, idare, demir leblebi, arabulucu, fedakarlık, şamaroğlanı,	7	18.4
6	Ailevî Yönüyle Yöneticilik	4	6.9	Baba, aile reisi	2	5.3
	Toplam	58	100		38	100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı okul yöneticilerinin “yöneticilik” kavramına yönelik ürettiği metafor imgelerinin en fazla “iş yükü yönüyle yöneticilik”, “liderlik yönüyle yöneticilik” ve “risk yönüyle yöneticilik” kategorilerinde yoğunlaştığı; daha az “sanat yönüyle yöneticilik” ve “insanî yönüyle yöneticilik” kategorilerinde ve en az da “ailevî yönüyle yöneticilik” kategorisinde olmak üzere 6 kavramsal kategori altında toplandığı görülmektedir.

Aşağıda her bir kavramsal kategoriye temsil eden metaforlar belirtilmiş, yapılan içerik analizine göre kategorilerin açıklamalarına ve anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla katılımcı okul yöneticilerinin cümlelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### **Kategori 1: İş Yükü Yönüyle Yöneticilik**

Bu kategoriye 12 katılımcı ve 14 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride yer alan başat metafor imgeleri; işletmeci, muhasebeci, çok kollu makine, aşçı, psikolog, müteahhit, pazarlamacı, süperman/woman, hamal, bekçi, angarya, dilenci ve öğretmendir. Bu kategoride yer alan metaforların temel özellikleri şunlardır:

Okul yöneticisi eğitim kurumunun işletmesini de yapar. Örneğin “Yöneticilik özel bir işletmede yöneticilik yapmaya benzer. Çünkü devlete bağlı olmasına rağmen parasal kaynaklar yaratmak, onu en verimli şekilde kullanmak, sürecin hiçbir yönüyle aksamamasını sağlamak size bağlıdır.” (OY37), “Okulda yönetici muhasebeciye benzer, çünkü okulun gelir giderlerini sürekli hesaplamak gerekiyor.” (OY45)

Okul yöneticisi okula bütçe sağlamak zorundadır. Örneğin “Yöneticilik dilencilğe benzer çünkü sosyo-ekonomik çevresi kötü bir okulda iseniz okulun giderlerine kaynak sağlamak için tiyatro gezi düzenleyip para sağlamanız veya aidat istemeniz gerekir.” (OY53)

Okul yöneticisi birçok işi aynı anda yapmak zorundadır. Örneğin “Okulda yöneticilik çok kollu bir makine olmaya benzer. Çünkü yeri gelir öğretmen, yeri gelir muhasebeci, yeri gelir psikolog, yeri gelir müteahhit, yeri gelir pazarlamacı olursun. Ama bunların hepsinin sorumluluğunun verildiği bir yerde yetkin çok kısıtlıdır.” (OY6), “Okulda yöneticilik hamallığa benzer. Çünkü müdür yardımcısı demek okulun tüm yükünü taşımak demek.” (OY32)

Okul yöneticisi kurumda yaptığı işlerin sunumunu yapar. Örneğin “Yöneticilik aşçılığa benzer. Çünkü yemek yapmak sunumuyla, görünümüyle, lezzetiyle, aşçı yardımcılarını çalıştırma becerisi ile kompleks bir meslektir. Başarırsanız lezzeti harika yemekler yaparsınız, başaramazsan tüm yemekleri dökmek zorunda kalırsınız.” (OY4), “Yöneticilik aşçılık gibidir, çünkü işlerin biri bitmeden diğerini yetiştirmeniz bu arada öbür işleri de takip etmeniz gerekir.” (OY16)

Okul yöneticisi birçok işi yapabilecek becerilere sahip olmalıdır. Örneğin, “Yöneticilik süperman/woman olmaya benzer, çünkü oldukça fazla sayıda ve çeşitli becerilere sahip olması gerekir.” (OY3)

Okul yöneticisi eğitim-öğretim işlerinin olmadığı tatil günlerinde de okulda bulunmak zorundadır. Örneğin “Yöneticilik bekçiliği benzer çünkü kar tatilinde bile okulu beklemek gerektiği söyleniyor. Halbуса okula öğretmen öğrenci gelemeyen müdür yardımcısı müdür olumsuz hava koşullarında nasıl ulaşım sağlayacak, başına bir iş gelse nasıl telafi edilecek?” (OY35)

Okul yöneticisi gereksiz işleri yapar veya gereksiz görülür. Örneğin “Yöneticilik gönüllü amelelik gibidir, çünkü eğitim dışı gereksiz işlerle ilgilenmemizi isteniyor.” (OY8), “Yöneticilik hamallığa benzer, çünkü hiç bir yaptırım gücünüz yoktur. Müdür yardımcısını bile seçemezsin, yaptırımın yok işin çoktur.” (OY15), “Yöneticilik angaryadır, çünkü öğretmenler yöneticiliği öyle görüyor.” (OY33)

### **Kategori 2: Liderlik Yönüyle Yöneticilik**

Bu kategoriye 13 katılımcı ve 8 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride yer alan başat metafor imgeleri; lider, rehber, pilot, mum, komutan, organizatör, teknik direktör ve çobandır. Bu kategorideki metaforların temel özellikleri şunlardır:

Okul yöneticisi okulun lideridir, her şeye yön verir. Örneğin “Yöneticilik liderliğe benzer, çünkü o okulda önderdir.”, “Yönetici rehber benzer, çünkü öğrenciye ve öğretmene rehberlik eder.” (OY1), “Yöneticilik pilotluğa benzer, çünkü kalkışlar inişler ve türbülanslar gibi bütün işler, hepsi size bağlıdır, siz her şeyi yönlendirirsiniz.” (OY2)

Okul yöneticisi okulda ekip ruhu oluşturur. Örneğin “Yöneticilik liderlik yapmaktır, çünkü ekip ruhunu oluşturma liderlik gerektirir.” (OY47) “Yöneticilik liderliktir. Çünkü çalışanları her şeyi koordine etmek gerekir.” (OY51) ve “Yöneticilik liderliktir, çünkü sorumluluk ister. (OY44)

Okul yöneticisi organizasyon yapar. Örneğin; “Yönetici teknik direktör gibidir, çünkü organizasyondan, planlamadan sorumlu kişidir.”(OY18), “Yönetici organizatör gibidir, çünkü organizasyon iyiye her şey olması gerektiği gibi değilse aksamalar, memnuniyetsizlik olur.” (OY31)

Okul yöneticisi yol gösterendir, ileriye görendir. Örneğin “Yöneticilik mum gibidir, çünkü daima yol gösteren olmak zorundasın.” (OY36), “Yönetici liderlere/lider benzer, çünkü ileriye görür.” (OY10)

Okul yöneticisi kurumdaki çalışanların ihtiyaçları karşılar. Örneğin “Yöneticilik kocaman bir orduyu yönetmeye benzer. Çünkü ihtiyaçlar, istekler, beklentiler hiç bitmez. Sürekli bir arz talep vardır.” (OY40)

Yöneticilik ne yapacağını bilmeyen kişileri yönlendirmektir. Örneğin “Yöneticilik çobanlık gibidir, çünkü öğretmenler yönlendirmeden hiçbir şey yapmaz.” (OY26), “Yöneticilik çobanlığa benzer çünkü okuldakileri sürekli gütmek gerekiyor.” (OY28), “Okulda yöneticilik köyde çobanlık yapmaya ve hamallığa benzer. Çünkü çok büyük problemlerin yaşandığı bir okulda, sosyo-ekonomik seviyenin çok düşük olduğu bir mahallede çalışıyorum ve müdür yardımcısı demek okulun tüm yükünü taşımak demek.” (OY32)

### **Kategori 3: Risk Yönüyle Yöneticilik**

Bu kategoriyi 4 metafor ve 10 katılımcı temsil etmektedir. Bu kategoride yer alan başat metafor imgeleri; cambaz, ateşten gömlek giymek, diken üstünde olmak, araç kullanmadır. Bu kategorideki metaforların temel özellikleri şunlardır:

Okul yöneticisinin dengeyi sağlaması zordur. Örneğin “Yönetici cambaza benzer çünkü dengeniz olmazsa yalpalayıp düşersiniz.” (OY13), “Yöneticilik bazen ip üstünde yürümeye benzer, çünkü insanları memnun etmek zordur.” (OY17), “Yöneticilik ipten yürümeye benzer çünkü okul yöneticiliği hassas bir denge işidir.”(OY21-OY22)

Okul yöneticiliği risklidir. Örneğin “Yöneticilik ateşten gömlek giymeye benzer çünkü her durumda sabırlı olmanız ve karar almaya devam etmeniz gerekmektedir.” (OY29), “Yöneticilik ateşten gömlek giymek gibidir, çünkü tüm okulun sorumluluğunu almak çok zordur.”(OY42),

Okul yöneticisinin herkese karşı dikkatli olması gerekir. Örneğin, “Yöneticilik sürekli diken üstünde olmaya benzer. Çünkü kimin ne zaman sizin arkanızdan iş karıştıracağı, kuyuyu kazacağı, küfür edeceği belli değildir. Herkese karşı dikkatli olmanız, kimseye güvenmemeniz, attığınız her imzayı iyice düşünmeniz gerekmektedir.”(OY5), “Yöneticilik ateşten gömlek giymeye benzer, çünkü sorumluluk alanları çok fazla ve ayrıca karar verici durumdasınız verdiğiniz kararlar kesin ve net olmalı yoksa sıkıntılar yaşayabilirsiniz verdiğiniz kararları olumsuz değerlendirecek insanlar çıkabilir.” (OY28), “Yöneticilik ipten yürümeye benzer, her şeye dikkat etmeniz, herkese karşı dikkatli olmanız gerekir.” (OY20)

Okul yöneticisi işini dikkatli yapmak zorundadır. Örneğin “Yöneticilik araç kullanmaya benzer, dikkat beceri ve tecrübe gerektirir.” (OY48)

### **Kategori 4: Sanat Yönüyle Yöneticilik**

Bu kategoriyi 4 metafor ve 8 katılımcı temsil etmektedir. Bu kategoriyi oluşturan başat metafor imgeleri; orkestra şefi, sanatçı, tuval ve yönetmendir. Bu kategorideki metaforların temel özellikleri şunlardır:

Okul yöneticisi okulda herkesin uyumlu çalışmasını sağlar. Örneğin “Yöneticilik orkestra şefliğine benzer. çünkü orkestra şefi nasıl bütün çalgılardan güzel bir müzik çıkarıyorsa okul

yöneticisi de tüm okulu ahenkle yöneterek verimli bir eğitim ortamı sağlar.” (OY41), “Yöneticilik yönetmenliği benzer çünkü okuldaki pek çok şeyi eşgüdümlü bir şekilde yönetmek gerekiyor.” (OY34), “Yöneticilik orkestra şefliğine benzer, çünkü yöneticilik kurumun farklı seslerini farklı birimlerini koordineli olarak yönetme becerisi gerektirir.” (OY46), “Yöneticilik orkestra şefliğine benzer, çünkü aynı anda birçok enstrümana yön vermelisiniz.” (OY12), “Yöneticilik orkestra şefliğine/ virtüöze benzer. Çünkü orkestra şefine baktığında pek bir şey yapmıyor gibi görünür ama o olmazsa işler yürümez. Okul yöneticisi olmadan da okuldaki faaliyetler sağlıklı yürümez.” (OY50), “Yöneticilik orkestra şefliğine benzer çünkü elinizdeki kitleyi yönetebilmeniz, yönlendirebilmeniz, idare edebilmeniz vs. gerekir.” (OY39).

Okul yöneticiliği sanattır. Örneğin “Yönetici sanatçı gibidir, çünkü işin merkezinde insan vardır.”(OY23).

Okuldaki her şey okul yöneticisinin eseridir. Örneğin “Yöneticilik tuvale benzer. Çünkü ya berbat bir durum ortaya çıkarmaya destek olursunuz ya da güzel.” (OY38).

### **Kategori 5: İnsanî Yönüyle Yöneticilik**

Bu kategoriyi 7 metafor ve 7 katılımcı temsil etmektedir. Bu kategoriyi oluşturan başat metafor imgeleri; vicdan, Polyanna, idare, demir leblebi, fedakarlık, şamaroğlanı ve arabulucudur. Bu kategorideki metaforların temel özellikleri şunlardır:

Okul yöneticisi kendini feda eder. Örneğin “Okulda yöneticilik manevi mesleki fedakarlığa benzer, çünkü çalışmaktan zaman, gün, maddi-manevi beklenti algınız kalmaz.” (OY14).

Yönetici adil olmalıdır. Örneğin “Yöneticilik vicdana benzer, çünkü adaletli olmayı gerektirir.” (OY7).

Okul yöneticisi okulda pozitif bir ortam sağlar. Örneğin “Yöneticilik Polyanna’ya benzer çünkü sürekli pozitif düşünüp herkesin mutlu olduğu bir ortam yaratmaya çalışmaktır.” (OY43).

Okul yöneticisinin insan ilişkilerini yönetmesi gerekir. Örneğin “Yöneticilik arabuluculuğa benzer, çünkü sürekli birilerini idare etmek gerekir.” (OY24), “Yöneticilik demir leblebi gibidir, çünkü hem astlarını hem üstlerini idare edersin.” (OY25)

Okul yöneticisi insanların eksiklerini boşlukları kapatır. Örneğin “Yöneticilik idaredir. Çünkü okuldaki kişileri işleri idare etmek gerekir.”(OY9)

Okul yöneticisi haksız yere suçlanabilir. Örneğin “Yöneticilik şamaroğlanı olmaya benzer çünkü herkes sizi suçlar.” (OY30)

### **Kategori 6: Ailevi Yönüyle Yöneticilik**

Bu kategoriyi 2 metafor ve 4 katılımcı temsil etmektedir ve kategoriyi oluşturan başat metafor imgeleri; baba, aile reisidir. Bu kategorideki metaforların temel özellikleri şunlardır:

Okul yöneticisinin babalık benzeri sorumlulukları vardır. Örneğin: “Yöneticilik babalığa benzer, herkesin sorunu ile sen uğraşırın.” (OY19) ve “Yöneticilik babalık gibidir, çünkü ekonomik, yönetim, koruma, geliştirme, temsiliyet, sorun dinleme ve çözme gibi rolleri görev ve sorumlulukları vardır.” (OY11)

Okul yöneticisi ile çalışanlar arasında akrabalığa benzer bir ilişki kurulur. Örneğin: “Yöneticilik aile reisliğine benzer, çünkü bazen sert bazen yumuşak olman lazım, sert olmak gerekir kurallar koyup uygularken inisiyatifi ele almak lazım krizi evde nasılsın çözüyorsan burada da çözmeye çalışmak lazım.”(OY49) ve “Aile reisliğine bezer çünkü sorumluluk taşıma açısından benzer yükü vardır.” (OY52).

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin yöneticiliğe bakış açılarını değerlendirmek ve yöneticilik ile ilgili algılarını belirlemek üzere “yöneticilik” metaforu çalışılmıştır. Yapılan kodlama, kategorileştirme ve içerik analizi sonucunda;

- Katılımcı 53 okul yöneticisinin “Yöneticilik” kavramına yönelik, 30’u olumlu 8’i olumsuz olmak üzere toplam 38 adet geçerli metafor ürettiği ve üretilen metaforların genellikle olumlu metaforlar olduğu,
- Üretilen metaforların “iş yükü yönüyle yöneticilik”, “liderlik yönüyle yöneticilik”, “risk yönüyle yöneticilik”, “sanat yönüyle yöneticilik”, “insanî yönüyle yöneticilik”, “ailevî yönüyle yöneticilik” olmak üzere 6 farklı kavramsal kategoriye ayrıldığı; ayrıca üretilen metaforların yöneticiliğin liderlik yönü ve iş yükü üzerinde yoğunlaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu çalışmada yapılan içerik analizinden okul yöneticilerinin iş yükünün fazla olduğu, liderlik özelliklerinin ön planda olduğu, yöneticilik görevinin çeşitli riskleri olduğunu algıladıkları belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin büyük oranda yöneticiyi lider olarak değerlendikleri, okulu yönlendiren, okulu ve kişileri idare eden kişi olarak algıladıkları, az oranda yöneticiliği sanat olarak değerlendirdikleri; daha az oranda gereksiz işleri yapan kişi olarak algıladıkları, en az oranda aileyi yöneten kişiye benzettikleri belirlenmiştir. Goleman ve diğerlerine göre (2002) yöneticilerin sevinçli ve neşeli olması, hayata olumlu bakma gibi duygusal özelliklerinin kuruma olumlu yansımaları olmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü eğitim yuvası olan okulların yöneticilerinin yönetim görevini olumlu algılamaları; okulu ve kendilerini geliştirecek çalışmalar yapmaları, öğretmen ve öğrenci motivasyonunu sağlamaları ve eğitim hedeflerine ulaşılması açısından oldukça önemlidir. Ekinci ve Karakuş (2011) liderlik özelliğine sahip okul yöneticilerinin, okulun paydaşlarını etkileyerek okulun amaçları doğrultusunda yönlendirmesi gerektiğini belirtmektedir. Okulu ve tüm eğitim paydaşlarını etkileyebilecek konumda olan okul yöneticisinin yaptığı görevi olumlu algılaması önemlidir. O bakımdan bu çalışmada az sayıda da olsa yöneticilik ile ilgili hamal, bekçi, ateşten gömlek giymek, angarya gibi olumsuz algıların olması düşündürücüdür.

Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013) araştırmalarında öğretmen adaylarının öğretmen kavramını “yol gösteren” kategorisinde aile, anne-baba, ışık, rehber, lider, kahraman, çoban gibi metaforlarla açıkladıklarını belirlemiştir. Bu bulgu eldeki çalışmadaki “liderlik yönüyle yöneticilik” kategorisinde liderlik ile ilgili üretilen metaforlar ve “ailevî yönüyle yöneticilik” kategorisindeki baba ve aile reisi metaforları ile örtüşmektedir. Bu durum öğretmenin sınıfın lideri, okul yöneticisinin de okulun lideri olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum öğretmenin sınıfın lideri, okul yöneticisinin de okulun lideri olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Saban (2008) okul kavramına ilişkin yaptığı metafor analizinde “sevgi ve dayanışma yeri olarak okul” kategorisinde okulun en fazla ev, yuva ve aileye benzetilmesi eldeki çalışmada yöneticiliğin “ailevî yönüyle yöneticilik” kategorisindeki baba ve aile reisine benzetilmesi ile örtüşmektedir. “Yol gösterici ve yönlendirici olarak okul” kategorisindeki pusula, deniz feneri, kutup yıldızı, trafik işaretleri, el feneri metaforları ile “bilgi ve aydınlanma yeri olarak okul” kategorisindeki öğretmen ve ışık metaforları eldeki çalışmadaki “liderlik yönüyle yöneticilik” kategorisindeki lider, rehber, komutan, mum metaforları ile örtüşmektedir. Ayrıca “araç olarak okul” kategorisinde araba metaforu “risk yönüyle yöneticilik” kategorisi araç kullanma metaforu ile; “kültürleme ve şekillendirme yeri olarak okul” kategorisindeki mutfak, resim atölyesi, marangozhane, kuyumcu atölyesi, çömlek atölyesi, demir atölyesi ve torna atölyesi metaforları eldeki çalışmadaki “sanat yönüyle yöneticilik” orkestra şefi, sanatçı ve tuval metaforları ile örtüşmektedir. “iş ve çalışma merkezi olarak okul” kategorisindeki arı kovanı, karınca yuvası, iş yeri ve şirket metaforları “iş yükü olarak yöneticilik” kategorisinde yöneticiliğin işletmeci, muhasebeci, öğretmen, psikolog gibi farklı mesleklere benzetilmesi ile örtüşmektedir. Okula yönelik üretilen metaforların okul yöneticilerine yönelik üretilen metaforlarla benzerlik göstermesi, okulu yöneten yöneticilerin etkililiği ve eğitim süreci açısından önemi şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin “yöneticilik” algısının yöneticilerin lider imgesi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Purdue (2001; akt. Ekinci ve Karakuş, 2011) lideri, koşullara veya karşılaşılan sorunlara becerilerini kullanarak pratik çözümler bulabilen, sosyal süreçler içinde işlevsel bir rol üstlenerek tutum ve davranışlarıyla etkileme gücü olan ve kendisini takip edenlerin duygu dünyasına hitap eden kişi olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan liderler, duygulara ve sosyal ilişkilere odaklanan bir bakış açısına sahip olmalı ve sorunlara çözüm bulabilmelidir. Bu durum,

etkili liderlikle sosyal sermaye unsurları arasında bir bağ olduğunu göstermektedir. Çünkü okul ortamındaki sosyal sermayenin sosyal ilişkilerden oluştuğunu ve bu oluşumdan etkilendiğini söyleyebiliriz. Ekinci ve Karakuş (2011), okul müdürlerinin sergilediği sosyal sermaye liderliği davranışının, öğretmenler arasında sosyal etkileşimi artırdığını, sosyal ağlar ve işbirliği üzerinde olumlu etkisi olduğunu, öğretmenler arasında güvenin artmasında önemli bir katkısı olduğunu ve öğretmenlerin farklılıklara daha fazla toleranslı olmalarına neden olduğunu belirlemiştir.

Okul yönetimini sosyal sermaye yönetimi açısından değerlendirdiğimizde yöneticilerin yeterlilik kriterleri ön plan acıkmaktadır. Türkmenoğlu ve Bülbül (2015), okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun, okul yöneticilerinin sınavla göreve gelmesinin, yöneticinin öğretmenlerce kabul edilme ve saygı görmesinde etkili olduğunu; dolayısıyla bu durumun iletişim, okul iklimi, eğitim-öğretim ve karar sürecine olumlu yansımaları olacağını düşündüklerini; yöneticilerinin eğitim yönetiminde lisansüstü eğitim alarak göreve gelmesine olumlu baktıklarını belirlemiştir. Sosyal sermaye liderliğinde genel olarak, sosyal ilişkiler temelli davranışlara sahip olan ve dönüşümcü lider davranışları üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla bu kavram, sosyal sermaye unsurlarının bilincinde ve bu unsurların geliştirilmesinin kritik olduğunun farkında olan liderlerin olmasını gerektirmektedir (Ekinci, 2008). Erginer ve Köse (2012) okul yöneticiliğinin tercih edilmesinde insanlara yararlı olma isteğinin önemli sosyal faktörlerden biri olduğunu; Kara, Karataş ve Aydın (2022) okul yöneticiliğinin en fazla topluma katkı sunma sebebiyle tercih edildiğini belirlemiştir. Bu bulgu eldeki çalışmada katılımçıların ürettiği fedakarlık, mum, süperman/woman metaforları ile örtüşmektedir. Kara ve diğerleri (2022) okul yöneticilerinin meslektaşlarından destek alarak mesleki yetkinliklerini artırdıklarını, iletişim konusunda kendilerini yetkin gördüklerini, meslek memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğunu ve mesleki üretkenlik açısından zayıf olduklarını belirlemiştir. Aynı çalışmada okul yöneticilerinin mesleklerine yönelik algılarının olumlu olduğu ama yeterince güçlü olmadığı, mesleki açıdan genel olarak kendilerini yetkin gördükleri ve yöneticilerin önemli ölçüde okul yöneticiliği mesleğinden memnun olmalarına karşın çalışma koşulları, statü ve kariyer açısından farklı arayışlarının olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar eldeki çalışmadaki okul yöneticilerinin yöneticilikle ilgili oluşturdukları olumsuz metafor imgeleri ve iş yükü ile ilgili olarak üretilen farklı meslekleri temsil eden metafor imgeleri ile örtüşmektedir.

Eldeki çalışmada “iş yükü olarak yöneticilik” kategorisindeki okul yöneticileri kendilerinden beklenen işlere göre yöneticilik görevlerini uzmanlık alanlarının dışındaki işletmeci, muhasebeci, müteahhit, pazarlamacı, dilenci gibi mesleklere benzetmeleri dikkat çeken bir bulgudur. DiPaola ve Tschannen-Moran (2003), Virginia'da görev yapan müdürlerin, görevlerini yapmak için yeterli kaynaklara ve yetkilere sahip olmadıklarını, bu nedenle uzun saatler çalıştıklarını belirlemiştir; ayrıca görevdeki müdürlerin çoğunun on yıl içinde emekli olmayı planladığını belirtmektedirler. Whitaker (1996) yöneticilerin; hayal kırıklığı, duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve düşük kişisel başarı duyguları yaşamalarının tükenmişlik durumları ile ilişkili olabileceği belirtmiştir. Bu sonuçlar eldeki çalışma sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin yaptıkları görevi uzmanlık alanları ile ilgili olmayan mesleklere benzetmeleri, iş yüklerinin fazla olduğu, hayal kırıklığı yaşadıkları, mesleki tatmin yaşayamadıkları belki de tükenmişlik yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Yıldırım ve Bedir (2011) çalışmalarında ilköğretim okul müdürlerinin, sınıf denetim yeterliğini artırmak için uygulanan seminerin program, yönetim ve denetim boyutuna ilişkin bilgi düzeylerinde anlamlı farklılığa neden olduğunu, okul müdürleri programın etkili olduğunu düşündüklerini ve süresinin yeterliğini “orta” düzeyde bulduklarını belirlemiştir. Bu sonuçlar okul yöneticilerinin yöneticilik becerilerini geliştirmeye ve görev alanlarında daha yetkin olmalarını sağlamaya yönelik hizmet içi eğitimlere ilgi ve ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Eğitim sürecinde okul yöneticiliği, öğretmenlerin çalışma motivasyonunun sağlanması, öğrencilerin iyi bir eğitim alması ve çeşitli bilişsel ve sosyal beceriler edinmesi, çalışanların huzurlu ve iyi bir ortamda çalışması, iyi bir iletişim kurulması açısından oldukça önemlidir. Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırma okul yöneticilerinin görüşlerine göre yapılmıştır. Öğretmenlerin veya öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak yapılabilecek bir çalışmada “yöneticilik” kavramının anlamı daha farklılık gösterebilir.
- Bu araştırma İstanbul’daki okul yöneticilerinin görüşlerine göre yapılmıştır. Benzer bir çalışma Türkiye genelinde özellikle kent ve kırsalda görev yapan okul yöneticileri arasında farklılaşma durumu incelenerek yapılabilir.
- Bu araştırma sonuçları daha geniş bir çalışma grubu ile yapılan nicel araştırmalar tasarlanarak desteklenebilir.
- Okul yöneticilerinin okul personeli ile ilişkilerini güçlendirecek ve yöneticilik becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi çalışmalar yapılabilir,
- Okul yöneticilerinin iş tatmini sağlanmasına yönelik maddi manevi koşullarda iyileştirme yapılabilir.
- Okul yönetiminde okul yöneticilerinin iş yüklerini hafifletecek muhasebe, memur ve güvenlik personeli okullarda kadrolu olarak istihdam edilebilir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan okul yöneticilerinden araştırmaya gönüllü katılan 53 okul yöneticisi ve uygulanan anketten elde edilen verilerle sınırlıdır.

### **Destek ve Teşekkür**

Araştırmaya etik kurul onayı veren İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Etik Kurulu’na ve araştırmaya gönüllü katılan okul yöneticilerine teşekkür ederim.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Araştırmanın tüm süreci makalenin beyan edilen tek yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmanın yazarı olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanım olmadığını ifade ederim.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 05.06.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/ 05-02

### **KAYNAKÇA**

Açıkalın, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*, Pegem A Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Yargıcı Matbaası.

- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 249-274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6756/90858>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Sage.
- DiPaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2003). The principalship at a crossroads: a study of the conditions and concerns of principals. *NASSP Bulletin* 87(634), 42-63.
- Ekinci, A. (2008). *Genel liselerdeki sosyal sermaye düzeyinin ÖSS başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi.
- Ekinci, A., & Karakuş, M. (2011). Okul müdürlerinin sosyal sermaye liderliği davranışlarının öğretmenler arasındaki sosyal sermaye düzeyine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 527-553. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10326/126598>
- Erginer, A., & Köse, M. F. (2012). Okul yöneticilerinin yöneticiliği tercih ve bırakma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 14-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaqual/issue/20063/213592>
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2002). *Yeni liderler*. (Çev: F. Nayır, O. Deniztekin) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gözel, Ü. & Gundogdu, K. (2021). Öğrencilerin oyun kavramına yönelik metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 135-158. <https://doi.org/10.18039/ajesi.741036>
- Greenhaus, J.H., Collins, K.M., & Shaw, J.D. (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 510-531. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00042-8](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00042-8)
- Günay, G. & Özbilen, F.M. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1331-1344. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14069>
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi*. Eğitim Kitabevi.
- Oplatka, I. (2017). Principal workload: components, determinants and coping strategies in an era of standardization and accountability. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 552-568. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2016-0071>
- Kara, M., Karataş, İ. H., & Aydın B. (2022). Okul yöneticiliği meslek algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 505-522. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.1052169>
- Karayaman, S., Karataş, İ.H., Kara, M., & Aydın, B. (2021). Okul yöneticilerinin özel ve günlük yaşamları. *Okul Yönetimi*, 1(1), 57-77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/saj/issue/73461/1206966>
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12.Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y. K. (1984). *Eğitim yönetimi, kuram ve Türkiye'deki uygulama*, TODAIE Yayınları.
- King, K. N. (2004). Social capital and nonprofit leaders. *Nonprofit Management and Leadership*, 14(4), 471-487. <https://doi.org/10.1002/nml.48>
- MEB (2008) 24.12.2008 tarihli 27090 sayılı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 10.05.2023 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/12/20081224-4.htm> adresinden alınmıştır.
- MEB (2021). 05.02.2021 tarihli 31386 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. 05.09.2023 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm> adresinden alınmıştır.
- Miller, S. (1987). Some comments on the utility of metaphors for educational theory and practice. *Educational Theory*, 37, 219-227. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1987.00219.x>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed). Sage.
- Polat, S., Apak, Ö., & Akdağ, M.(2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademisyen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 57-78. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8693/108601>
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10342/126702>
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26107/275061>



- Turan, S., & Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50352/652144>
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(32), 556-573. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10365/126875>
- Türkmenoğlu, G., & Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 526-549. <https://doi.org/10.17860/efd.26254>
- Whitaker, K.S. (1996). Exploring causes of principal burnout. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 60-71. <https://doi.org/10.1108/09578239610107165>
- Yıldırım, N., & Bedir, G. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin sınıf denetim yeterliğini artırmak amacıyla hazırlanan ve uygulanan seminer programının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim*, 189, 43-57.
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013) Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17382/181569>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

School management is a professional field that supports teachers to develop themselves in professional, personal and educational areas, enables students to know themselves and their environment, to create awareness, to make school opportunities useful for acquiring knowledge and skills, and to establish communication with senior administrators and require specialization. When the studies conducted abroad in the field are examined, it is seen that there are studies on the burnout (Whitaker, 1996) and work-family balance (Greenhaus et al. 2003). The results of this research draw attention to the workload of managers and the time spent at the workplace, and indicate that failure to maintain a workload and work-family balance may cause negativities. Leadership (Çakır, 2022; Korkmaz, 2006), loneliness and life satisfaction (Yılmaz & Altınok, 2009), private and daily lives of administrators (Karayaman et al. 2022) and profession perception (Kara et al. 2022); evaluates the professional perceptions of school administrators in terms of work-life balance and professional satisfaction. However, no study has been found in the literature that tries to determine the perceptions of school administrators about management from their own perspectives through metaphor. Educational institutions are very important for the academic and social development of students, so it is thought that determining the "managerial" perceptions of school administrators, which is so important in educational administration, will contribute to the improvement of management processes. In this context, it is thought that determining school administrators' perception of management will shed light on the studies to be done in educational administration, authorities and practitioners. The aim of this research is to reveal the perceptions of school administrators about the concept of "management" through metaphors.

### Method

The research was designed according to the phenomenology pattern, one of the qualitative research designs. The sample of the study consisted of 53 school administrators working in public schools in the province of Istanbul. In the research, the data were obtained from the participant school administrators' "Management .... similar; because,..." or "Management .... like this; Because,..." obtained by completing the sentence. In order to determine the demographic characteristics of the participants, a different section was included in the form. Content analysis was used in the analysis and interpretation of the data.

### Results

By examining the data obtained from this research, it was determined that the participant school administrators produced a total of 38 valid metaphors, 28 positive and 10 negative, for the concept of "management". The most striking of these metaphors were "leader", "conductor", "acrobat", "wearing a fire shirt" and "shepherd". The metaphors produced by the participant school administrators were examined in terms of their common characteristics, and they were examined in 6 different conceptual terms: "management in terms of workload", "management in terms of leadership", "management in terms of risk", "management in terms of art", "management in terms of people" and "management in terms of family". grouped under category. It was determined that the metaphors produced in the research focused on the leadership aspect, risks and workload of management.

### Discussion and Conclusion

In this study, it was determined that school administrators have a high workload, their leadership characteristics are at the forefront, and they perceive that there are various risks in the management task. School administrators mostly evaluate the administrator as a leader, perceive the school as the person who directs the school, manage the school and the people, and evaluate the administration as an art to a small extent; It is noteworthy that they perceive them as people who do unnecessary work to a lesser extent. According to Goleman et al. (2002) emotional characteristics of managers such as being joyful and cheerful and having a positive outlook on life

have positive reflections on the organization. It is very important for school administrators to perceive their duties positively, to carry out studies that will improve the school and themselves, in terms of teacher and student motivation and educational efficiency. Since the school administrator is able to influence all education stakeholders, it is important that he perceives his task positively.

Whitaker (1996) managers; reported that experiencing feelings of frustration, depersonalization, emotional exhaustion, and low personal accomplishment may be associated with burnout. It is thought-provoking that there are few negative perceptions about management such as porters, watchmen, wearing a fire shirt, and drudgery in this study. In this study, school administrators compared their duties to professions that are not related to their fields of expertise; It can be interpreted as their workload is too much, they are disappointed, they cannot experience professional satisfaction, and maybe they experience burnout.

**Kocaeli Üniversitesi**

**Eğitim Dergisi**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 119-142



**Kocaeli University  
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1

Page: 119-142

Sosyobilimsel konularda farklı kaynaklardan bilgi edinen 8. sınıf öğrencilerinin ön ve son argümantasyon kalitelerinin incelenmesi

Examination of pre and post argumentation quality of eighth-graders acquiring information from different sources in socioscientific issues

**Esra ERGUNT,**  <https://orcid.org/0009-0007-4265-2882>

*Milli Eğitim Bakanlığı, esrayasak@gmail.com*

**Serkan YILMAZ,**  <https://orcid.org/0000-0003-1800-0765>

*Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, serkany@hacettepe.edu.tr*

Bu çalışma, Esra Ergunt (2019) tarafından hazırlanan "Farklı bilgi kaynaklarından edinilen bilgilerin sosyobilimsel konularda oluşturulan argümantasyonların kalitesi ve fen başarısı üzerindeki etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Gönderim Tarihi**  
10 Ağustos 2023

**Düzeltilme Tarihi**  
24 Ocak 2024

**Kabul Tarihi**  
7 Nisan 2024

**Önerilen Atıf**

**Recommended Citation**

Ergunt, E., & Yılmaz, S. (2024). Sosyobilimsel konularda farklı kaynaklardan bilgi edinen 8. sınıf öğrencilerinin ön ve son argümantasyon kalitelerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 119-142.  
<http://doi.org/10.33400/kuje.1340904>

## ÖZ

Baz istasyonları ve GDO'lar hakkında araştırma, sunum ve röportaj yollarıyla bilgi edinmeden önce ve sonra üretilen sözlü argümantasyonların kalitesini inceleyen bu çalışma, Ankara'da bir kamu ortaokulunda yürütülmüştür. Pilot çalışma 25 yedinci sınıf öğrencisiyle, asıl çalışma ise aynı okuldaki 36 sekizinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Katılımcılar öncelikle uygun örnekleme yoluyla seçilmiş, daha sonra ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak her biri 12 öğrenciden oluşan araştırma, sunum ve röportaj gruplarına ayrılmıştır. Bütüncül çoklu durum desenli bu çalışmanın veri toplama araçları sınıf içi tartışmalar, tartışmacılık ölçeği ve kavram karikatürleridir. Araştırmada bilgi edinme kaynakları üç gruba rastgele atanmıştır. Araştırma grubu bilgiyi araştırma yoluyla, sunum grubu bilgiyi bir uzman aracılığıyla, röportaj grubu ise bilgiyi üç farklı kişi ile görüşerek elde etmiştir. Her grupta, tartışmacılık puanları açısından benzer ancak sosyobilimsel konulardaki görüşleri açısından farklı üçer öğrenciden oluşan dört alt grup oluşturulmuştur. Gruplar bilgi edinme süreçleri öncesinde ve sonrasında argümantasyon süreçlerine katılmış, küçük grup ve toplu sınıf tartışmaları gerçekleştirilmiş ve tamamı ses kaydına alınmıştır. Deşifre edilen yazılı döküme içerik analizi uygulanmıştır. Belirlenen 152 argümantasyon bölümü için tüm gruplarda en fazla argümantasyon 2. seviyede üretilmiş ve sonraki seviyelerde frekanslar giderek azalmıştır. En fazla sayıda kaliteli sözlü argümantasyon araştırma grubunda üretilirken, röportaj grubu bu açıdan son sırada yer almıştır. Tüm seviyelerde baz istasyonları için GDO'lara göre daha fazla argümantasyon üretilmiştir. Son süreçte ise öncekine oranla daha fazla ve daha kaliteli argümantasyon üretildiği görülmüştür. Son olarak, araştırma sonuçları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

*Anahtar Sözcükler:* argümantasyon, sosyobilimsel konu, argümantasyon kalitesi, fen eğitimi

## ABSTRACT

This study, which examines the quality of verbal argumentation produced before and after receiving information about GMOs and base stations through research, presentations, and interviews, was conducted in a public secondary school in Ankara. The pilot study included 25 seventh-graders, while the main study involved 36 eighth-graders from the same school. The participants were initially selected through convenience sampling and then divided into research, presentation, and interview groups of 12 students each using criterion sampling. The data collection tools of this holistic multiple-case design study were classroom discussions, an argumentativeness scale, and concept cartoons. In the study, information sources were randomly assigned to three groups: the research group gathered information through research, the presentation group from an expert, and the interview group through three different interviews. Each group was divided into four subgroups of three students, each with similar argumentativeness scores but differing opinions on socioscientific issues. The groups participated in the practices before and after acquiring information; all small-group and whole-class discussions were audio-recorded. Transcribed data underwent content analysis, resulting in 152 sections of argumentation being identified. The highest number of argumentations occurred at level 2 in all groups, with frequencies gradually decreasing in subsequent levels. The research group produced the highest number of high-quality argumentations, while the interview group lagged behind. At all levels, more argumentation was produced for base stations than for GMOs. When compared to the previous process, more and higher-quality argumentations were produced in the post. Finally, some recommendations were made based on the results.

*Keywords:* argumentation, socioscientific issue, quality of argumentation, science education

## GİRİŞ

Günümüzün teknolojik dünyasında bilgiye birçok farklı kaynaktan ulaşabilmektedir. Teknik yeniliklerin hızlı gelişimi sayesinde insanlar ilgilendikleri bilgilere kolayca erişebilmektedir. Çok sayıda kaynaktan toplanan bilgiler, kişinin güncel konulara ve hadiselere bakışını şekillendirmektedir. Özellikle cevabı net olmayan konular için bilginin nasıl elde edildiğiyle ilişkili olarak düşüncelerin değişikliğe uğrayıp uğramadığının belirlenmesi kritik önem taşımaktadır.

Bir sosyobilimsel konu (SBK) doğası gereği tartışmalıdır. SBK denildiğinde, bilimsel faktörlerin yanı sıra sosyal faktörleri de içeren, bilim ve toplumun birbirinden ayıramadığı, ikilem durumlarından oluşan ve kesin bir yanıt olmayan durumlar ifade edilmektedir (Sadler, 2004). Bu konulara örnek olarak silahlanma, küresel ısınma, klonlama, biyoteknoloji, antibiyotik kullanımı, nükleer enerji santralleri, alternatif yakıtlar, hava kontrolü araştırmaları, organ bağışi, Genetiği Değiştirilmiş Organizma (GDO) içeren ürünler, tavuk kümesleri, deri tabakhaneleri, göletler, depremler, hidroelektrik santralleri, iklim kontrol sistemleri ve hayvan deneyleri verilebilir. Bu SBK'lerin bazıları yerel bazıları ise küresel olarak ele alınabilir. Aslında bazı SBK'lerin etkileri hem yerel hem de küresel olarak yakından gözlemlenebilir. SBK'ler noktasında bir etkileşime girmek, öğrencileri bilimsel, sosyal ve etik perspektiflerden ahlaki meselelerle karşı karşıya bırakarak veri alma, kullanma ve yorumlama becerilerini kullanmalarına yol açar (Zeidler vd., 2009). Böylece öğrenciler, haklarını ve sorumluluklarını bilen, bu hak ve sorumlulukları savunabilen, eleştirel düşünebilen ve toplumsal sorunların çözümüne katkıda bulunabilen demokratik bireyler olma yolunda ilerlerler. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilim ile günlük yaşamları arasında bağlantı kurulduğunda, SBK temelli müfredatlar fen eğitimi yoluyla demokratik vatandaşlığı geliştirir (Zeidler vd., 2005). Demokratik bir toplumda hak ve sorumluluklarını bilen ve bunları savunabilen bireyler yetiştirmenin gerekliliği düşünüldüğünde SBK'lerin incelenmesinin eğitsel önemi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla SBK'lerin okulun erken dönemlerinden itibaren ele alınması geleceğin bilgili, duyarlı ve sorumlu vatandaşlarının yetiştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Alanyazında SBK'lerle ilgili çeşitli çalışmalar (Herman vd., 2018, 2019; Peel vd., 2019; Şenel-Çoruhlu & Akyüz, 2021; Töman & Gökçe-Yıldırım, 2022) bulunmaktadır. Topçu ve diğerleri (2014) bu çalışmaların araç ve amaç olarak iki biçimde ele alınması gerektiğini öne sürmektedir. Bazı çalışmalarda (Capkinoglu vd., 2020; Soysal, 2012) SBK'ler ölçülecek başka bir durumunun araştırılması için araç olarak kullanılırken, bazı çalışmalarda amaç olarak doğrudan katılımcıların SBK'lere ilişkin görüş (Yavuz-Topaloğlu & Balkan-Kıyıcı, 2017), düşünce (Türkmen vd., 2017) ve bilgi düzeyleri (Sürmeli & Şahin, 2010) araştırılmaktadır. Türkiye'de SBK'ler üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, bunların sayısının yeterli olmadığı ve bu çalışmalarda (Genç, 2016; Soysal, 2012) katılımcı olarak genellikle üniversite öğrencilerinin tercih edildiği, hatta çoğunda (Demircioğlu & Uçar, 2014; Sönmez, 2011) öğretmen adaylarıyla çalışıldığı ve çalışmaların genellikle tek bir SBK'ye odaklandığı görülmektedir (Uzunkol, 2012). Ayrıca bu çalışmaların çoğunlukla SBK'ye ilişkin bilgi ve tutum düzeyini nicel yöntemlerle belirlediği anlaşılmaktadır (Genç & Genç, 2017).

SBK'lerin en sık kullanılan uygulama örneklerinden biri argümantasyondur (Aydın & Kılıç-Mocan, 2019). Benzer şekilde Cavagnetto (2010), SBK'lerin öğrencilerin çoklu bakış açılarından argümanlar oluşturmalarına olanak tanıyarak argümantasyon sürecine katılmaları için bir "bağlam" görevi görebileceğini vurgulamıştır. Bireylerin amaçlarını ve yorumlarını makul açıklamalar yoluyla sözlü olarak ve işbirliği içinde sundukları sosyal bir süreç olan argümantasyonun, yapısı gereği tartışmalı olan SBK'lerin tartışılması için en uygun öğretim tekniklerinden biri olduğu söylenebilir. Argümantasyon ve argüman kavramları birbiriyle ilişkili olmakla birlikte farklı durumları ifade etmek için kullanılmaktadır. Osborne ve diğerleri (2004) argümantasyonun iki veya ikiden fazla kişi arasındaki tartışma süreci olduğunu, argümanın ise tek başına veya birlikte sunulan kanıt, gerekçe ve destekleyiciden oluşan bir iddia olduğunu belirtmektedir. Toulmin (1958) argümanı, bir tahmini, bir modeli ya da aydınlatıcı bir bulguyu desteklemek veya çürütmek için kullanılan kanıt ve teorilerin bir kombinasyonu şeklinde ifade

etmiştir. İyi bir argümanın altı temel bileşenini iddia, veri, gerekçe, destekleyici, çürütme ve sınırlayıcı olarak belirlemiştir. Ayrıca bu bileşenlerin hepsinin bir argümanda her zaman bulunması gerektiğini ve iddia, veri, gerekçe ile destekleyici bileşenlerinin bulunması gereken ana bileşenler olduğunu belirtmiştir. Jimenez-Alexiandre ve Erduran (2008) argümantasyonu, öne sürülen iddiaların bireysel ya da işbirliği içinde teorik ya da deneysel kanıtlarla değerlendirilmesiyle oluşan bir konuşma biçimi olarak tanımlamıştır. Ayrıca bağlam açısından iki tür argümantasyon olduğunu belirtmişlerdir: bilimsel konularla ilgili olduğunda ve iddiaları desteklemek için bilimsel teoriler, modeller, kanunlar kullanıldığında bilimsel argümantasyon ve sosyobilimsel konularla ilgili olduğunda ve bilimsel bilgiye dayalı kanıtlardan ziyade sosyal, ekonomik, ahlaki veya dini kanıtlar kullanıldığında sosyobilimsel argümantasyon. Bunun yanında Venville ve Dawson (2010) gibi alanyazındaki bazı araştırmalar argümantasyonun bireysel boyutuna karşılık gelen yazılı argümantasyon biçimine odaklanırken, Molinatti ve diğerleri (2010) gibi bazıları ise bir argümanın sosyal boyutuna karşılık gelen ve birden fazla kişi tarafından tartışılmasını gerektiren sözlü argümantasyona odaklanmıştır.

Araştırmacılar kaliteli bir argümantasyonun nasıl olması gerektiğini de farklı şekillerde tanımlamışlardır. Toulmin (1958) temel olarak ifade ettiği bileşenlere çürütmeler eklendiğinde argümanın daha karmaşık, daha güçlü ve daha kaliteli hale geldiğine işaret etmektedir. Erduran ve diğerleri (2004) gibi birçok araştırmacı, sınıf içi tartışmalarda bir ifadenin iddia mı, veri mi, gerekçe mi yoksa çürütme mi olarak sınıflandırılması gerektiğini belirlemenin zorluklarına rağmen çalışmalarında bu modeli kullanmıştır. Alanyazında, Toulmin'in ortaya koyduğu bileşenlerin bir argümantasyonda bulunması ya da bulunma sıklığı gibi durumlara göre argümanlar için değerlendirme ölçütleri oluşturulmuştur. Bunlardan en popüler olanlarından birinde, Tablo 1'de özetlendiği üzere, Erduran ve diğerleri (2004) argümantasyon kalitesinin seviye arttıkça yükseldiği beş seviyeli bir değerlendirme ölçütü önermiştir. Bu araştırmacılara göre de yüksek kaliteli argümanların göstergesi, çürütücülerin dâhil edilmesiyle ilgilidir. Venville ve Dawson (2010) ise dört düzeyden oluşan bir argümantasyon kalitesi değerlendirme sistemi önermişlerdir. Toulmin'in ortaya koyduğu argüman bileşenlerinin bir argümantasyonda bulunma sıklığına göre argümantasyonun kalitesinin arttığını belirtmişlerdir. Lin ve Mintzes (2010) argümantasyon kalitesini değerlendirmek için bir rubrik oluşturmuşlardır. Bu rubrikte tanımladıkları durumları puanlamışlardır. Bu rubrik sayısal değerler içerdiği için nicel karşılaştırmalar yapma olanağı da sağlamaktadır.

**Tablo 1**

*Argümantasyon Kalitesi Seviyeleri*

Seviye	Açıklama
1	Sadece basit bir iddia ya da karşı-iddia içerir.
2	İddia için herhangi bir veri, gerekçe veya destek içerir, ancak bir çürütme içermez.
3	Veri, gerekçe veya destekleyiciden birini ya da fazlasını, iddia ya da iddia serileri ve zayıf çürütme içerir.
4	Açıkça tanımlanabilen net bir çürütme ile birden fazla iddia içerir.
5	Açıkça belirlenebilen birkaç (en az iki) güçlü çürütme içerir.

Alanyazında argümantasyon konusu ile ilgili çeşitli çalışmalar (Bächtold vd., 2023; Balcı & Benzer, 2020; Kandemir & Apaydın, 2023; Kara vd., 2020; Omarchevska vd., 2022; Süküt & Oğuz-Namdar, 2023; Tunç-Şahin, 2022; Ulu, 2015) bulunmaktadır. Ayrıca fen eğitimi özelinde yazılı argümantasyonun kalitesi üzerine uygulama öncesi ve sonrası araştırmalar (Çapkinoglu vd., 2020; Topçu & Atabey, 2017) da bulunmaktadır. Fen eğitiminde sözlü argümantasyonun kalitesini araştıran çalışmalarda (Çapkinoglu, 2015; Devenci, 2009) ise genelde argümantasyon sürecinin sonunda sunulan veriler analiz edilmiştir. Argümantasyon sürecinin ilk haftası ile son haftasında üretilen argümanların kalitesinin karşılaştırıldığı çalışmalar (Çetin vd., 2014; Erduran vd., 2004) da mevcuttur. Ancak alanyazında, SBK hakkında farklı kaynaklardan bilgi edinmeden önce ve sonra üretilen sözlü argümantasyonların kalitesini karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Esra ERGUNT, Serkan YILMAZ

Sosyobilimsel konularda farklı kaynaklardan bilgi edinen 8. sınıf öğrencilerinin ön ve son argümantasyon kalitelerinin incelenmesi

Ayrıca çalışma grupları oluşturulurken, grup içi tartışmaların ilerlemesini sağlamak amacıyla ilgili sosyobilimsel konuya ilişkin görüşleri açısından heterojen, gruplar arası denkliliği sağlamak amacıyla da tartışma eğilimleri açısından homojen gruplar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın bu yönleriyle diğer çalışmalardan farklı olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin GDO ve baz istasyonları SBK'lerini araç olarak kullanarak ürettikleri sözlü argümantasyonların kalitesini ölçmeyi amaçlayan bu araştırmayı yönlendiren sorular aşağıda yer almaktadır:

1. SBK'leri çeşitli kaynaklardan öğrenen sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgi edinme gruplarına göre ürettikleri son argümantasyonların kalitesi nasıldır?
2. SBK'leri çeşitli kaynaklardan öğrenen sekizinci sınıf öğrencilerinin SBK'lere göre ürettikleri son argümantasyonların kalitesi nasıldır?
3. SBK'leri çeşitli kaynaklardan öğrenen sekizinci sınıf öğrencilerinin ürettikleri ön ve son sözlü argümantasyonların kalite seviyeleri nasıldır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Sekizinci sınıf öğrencilerinin iki güncel SBK'de farklı bilgi kaynaklarından edindikleri bilgilerin ürettikleri argümantasyonların niteliğine etkisini araştırırken nasıl sorusunun temel alındığı ve olgunun kendi ortamında incelenmeye çalışıldığı bu durum çalışması, nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül çoklu durum deseni (Yıldırım & Şimşek, 2006) temelinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda farklı bilgi edinme grupları (araştırma, sunum ve röportaj) önce kendi içlerinde bir bütün olarak analiz edilmiş, ardından gruplar düzeyinde karşılaştırmalarda bulunulmuştur. Bu tasarım bağlamında, "durum" terimi, farklı bilgi kaynaklarına ve katılım yöntemlerine tabi tutulan farklı katılımcı gruplarını ifade etmektedir. Bütüncül çoklu durum deseni, her bir durumdaki argümantasyon dinamiklerinin ve nüanslarının araştırılmasını kolaylaştırmış ve durumlar arasında bilinçli karşılaştırmalar yapılmasına olanak sağlamıştır. Çalışma kapsamında sekizinci sınıf öğrencileri, GDO ve baz istasyonları gibi SBK'lerle ilgili argümantasyon sürecine, çeşitli kaynaklardan bilgi toplamak dışında benzer süreçlerden geçerek katılmışlardır. Dış etkenlerin en aza indirilmeye çalışıldığı bu araştırmada, benzer olmasına dikkat edilen grupların ürettikleri argümantasyonların niteliği analiz edilmeye çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu çalışma Ankara'nın Altındağ ilçesindeki bir kamu ortaokulunun 8. sınıfında yürütülmüştür. Çalışma grubu belirlenirken iki aşamalı bir yöntem izlenmiştir. İlk aşamada öğrenciler uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Seçilen öğrenciler, araştırmacılarından birinin öğretmen olduğu okulun öğrencileridir. Gönüllü olan 38 öğrenci ile çalışma süreci başlatılmış ve ilerleyen günlerde çalışmadan ayrılmak isteyen iki öğrencinin verileri çalışma dışı bırakılmıştır. İkinci aşamada, araştırmaya katılan 36 öğrencinin bilgi edinme kaynaklarına göre on ikişer öğrenciden oluşan araştırma, sunum ve röportaj gruplarına atanması için amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. İlk ölçüt, öğrencilerin bilim uygulamaları dersi içerisinde yürütülecek çalışmaya gönüllü olarak katılmalarıdır. Diğer ölçüt ise sağlıklı bir tartışma ortamının oluşturabilmesi için tartışma gruplarının mümkün olduğunca benzer olmasıdır. Çok farklı tartışma becerilerine sahip ya da hepsi aynı görüşte olan öğrencilerden oluşan küçük tartışma gruplarında tartışmaların sığ olabileceği ya da aykırı gruplar ile çalışmanın zor olabileceği ve çalışmayı bilinmeyen bir şekilde etkileyebileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin Tablo 2'de özetlenen Tartışmacılık Ölçeği (TÖ) puanlarına ve baz istasyonları (BI) ve GDO'larla ilgili Kavram Karikatürlerine (KK) verdikleri Evet (E) veya Hayır (H) yanıtlarına göre her farklı bilgi edinme grubunda üçer öğrenciden oluşan dört tartışma/çalışma grubu oluşturulmuştur.



Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin TÖ puanları ile KK’lere verdikleri yanıtlar temel alınarak mümkün olduğunca benzer üçer kişilik küçük tartışma grupları oluşturulmuştur. Ayrıca her küçük tartışma grubunda, ilgili sosyobilimsel konuya en az bir “evet” ya da “hayır” (HHE veya HEE) cevabı veren farklı bakış açılarına sahip öğrencilerin yer almasına çalışılmıştır. Diğer bir ifade ile her bir grubun ilgili sosyobilimsel konuya ilişkin görüşler açısından kendi içinde heterojen, TÖ puanları açısından ise mümkün olduğunca homojen olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde grup içindeki tartışmaların etkinliğinin artırılması hedeflenmiştir. Bu durum sadece dördüncü araştırma grubu (A4) için mümkün olmamıştır çünkü bu alt gruptaki üç öğrenci de GDO’lar SBK’sine “hayır” (HHH) cevabı vermiştir.

**Tablo 2***Çalışma Gruplarının TÖ Puanları ve KK Yanıtlarının Dağılımı*

Grup	Çalışma Grubu	Küçük Grup TÖ Ortalaması	TÖ Grup Ortalaması	KK (GDO)	KK (Bİ)
Araştırma	A1	81	79.00	HHE	HHE
	A2	79		HHE	HHE
	A3	77		HHE	HHE
	A4	79		HHH	HHE
Sunum	S1	69	71.00	HHE	HEE
	S2	71		HHE	HHE
	S3	71		HHE	HHE
	S4	73		HHE	HEE
Röportaj	R1	77	75.75	HHE	HEE
	R2	76		HHE	HEE
	R3	75		HHE	HEE
	R4	75		HHE	HEE

## Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak grup tartışması, tartışmacılık ölçeği ve kavram karikatürü kullanılmıştır.

### Grup tartışması

Ses kaydı için de olmak üzere tüm bilgilendirmelerin yapıp gerekli izinlerin alındığı bu çalışmada, her bir SBK için 12 alt grupta 24 küçük grup tartışması (ön ve son) ve üç genel sınıf tartışması ile birlikte toplam 27 tartışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma iki SBK ile yürütüldüğü için toplamda 54 tartışma yapılmıştır. Bilgi edinmeden önceki argümantasyonlar yaklaşık sekiz dakika, bilgi edindikten sonraki argümantasyonlar da yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Sınıftaki genel tartışmalar ise kırkar dakikaya ulaşmıştır. Sonuç olarak, grupların bir SBK’deki argümantasyon süreçleri toplam olarak 68 dakikayı bulmuştur. Tüm bu süreçler araştırmacılardan biri olan dersin öğretmeni tarafından ses kayıt cihazları ile ayrı ayrı kaydedilmiştir.

### Tartışmacılık ölçeği

Öğrencilerin tartışmalara katılma eğilim ve isteklerini ortaya koyan ve orijinal adı “The Argumentativeness Scale” olan bu ölçek, 1982 yılında Infante ve Rancer tarafından geliştirilmiş ve Kaya (2005) tarafından “Tartışmacı Anketi” adı ile Türkçeye uyarlanmıştır. Tartışmalı konuların tartışılmasına ilişkin ifadelerin yer aldığı bu ölçek, beşli-likert tipi toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin 10 maddesi tartışmaya istekli olma, 10 maddesi ise tartışmalara katılmama eğilimi ile ilgilidir. Ölçekteki olumlu maddeler yüksekten düşüğe doğru 5, 4, 3, 2 ve 1 olarak puanlanırken, olumlu olmayan maddeler düşükten yükseğe doğru ters puanlanmıştır. Öğrenciler ölçekten 20 ile 100 arasında puan alabilmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında 692

öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada tartışmaya istekli olma eğilimini yansıtan kısmın Cronbach alfa değeri .86, tartışmalara katılmama eğilimine ilişkin maddelerin güvenilirliği ise .91 olarak hesaplanmıştır. Kaya (2005) ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısını .71 olarak hesaplamıştır. Bu araştırmanın hem pilot uygulamasında hem de asıl çalışmasında güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

### ***Kavram karikatürü***

Çalışmanın başında öğrencilerin SBK'lere yönelik fikirleri alınarak bu bağlamda birbirine benzemeyen alt gruplar oluşturabilmek amacıyla kavram karikatürleri hazırlanmıştır. Bu karikatürler ilgili SBK hakkında yönlendirmeye neden olmayacak biçimde oluşturulmuş, soru şeklindeki ifadelerin "evet" ya da "hayır" şeklinde tek bir cevabı olmasına özen gösterilmiştir. Karikatürlerin yer aldığı çalışma kâğıdının sonunda öğrencilerden neden böyle düşündüklerini kısaca yazmaları da istenmiş ve böylece tercihlerinin tutarlılığı kontrol edilmiştir. Daha sonra aynı alandaki bir uzmana danışılmış ve geri bildirimlere göre düzenlenmiştir. Çalışma kâğıdının pilot çalışmada anlaşılmayan kısımları da asıl çalışmaya başlamadan güncellenmiştir. Pilot çalışmada nükleer enerji ve baz istasyonları SBK'leri ele alınmıştır. Bu karikatürler, öğrencilerin hangisini daha kolay anladıklarını görmek için kısa bir metinle ya da SBK ile ilgili bir görselle olmak üzere iki farklı şekilde hazırlanmıştır. Pilot uygulama sırasında öğrencilerin sorularından, sözlü ifadelerinden ya da dönütlerinden her iki tür karikatürün de öğrencilerin argümantasyon sürecindeki görüşleri üzerinde çeşitli açılardan etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda karikatürdeki görselin ya da metindeki cümlelerin hayal güçlerini sınırlayabildiği ve düşüncelerini yönlendirebildiği görülmüştür. Bundan dolayı asıl çalışma sırasında karikatürlerde yönlendirici unsurlara yer verilmemiştir. Baz istasyonlarıyla ilişkili karikatürde etrafında yol, ev ya da herhangi benzer bir şekil olmayan bir görsel kullanılmıştır. Ayrıca bazı öğrencilerin "baz" kelimesi ile "asitler ve bazlar" ifadesindeki kullanımı karıştırdığı gözlemlenmiş ve bu sorun anlaşılır bir fotoğraf kullanılarak çözülmüştür. GDO'lar SBK'si için kavram karikatüründe görsel yerine sadece anlamını açıklayan bir cümleye yer verilmiştir. Kavram karikatürlerinde iki farklı görüşü savunan öğrencilerin cinsiyetlerinin benzer olmasına, adlarının ilk harfinin aynı ve adlarındaki harf sayısının eşit olmasına, konuşma baloncuklarının boyutlarının eşit ve içindeki metnin aynı satır sayısına sahip olmasına dikkat edilmiştir.

## **Veri Toplama Süreci**

### ***Pilot uygulama***

Bu çalışmayla özellikle uygulamayı yapan araştırmacının tüm çalışma sürecini deneyimlemesi hedeflenmiştir. Dört senedir bu okulda çalışan öğretmen-araştırmacı, derslerinde zaman zaman argümantasyona dayalı uygulamalara yer vermektedir. Ancak bu uygulamalarda, argümantasyon kalitesini analiz etme ya da analizin yapılışı hakkında bir deneyime sahip olmamıştır. Kendisi ilk olarak bu araştırma kapsamında yürütülen pilot çalışma sayesinde deneyim kazanmıştır. Pilot çalışma bu okulun üç ayrı 7. sınıfında okuyan 25 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada "nükleer enerji santralleri" ile "baz istasyonları" SBK'leri üzerinde çalışılmıştır. Hem grup içi hem de sınıf genelindeki tartışmaların argümantasyon sürecini nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bazı grup içi tartışmalarda sürecin yüzeysel olduğu ve nitelikli argümantasyon süreçlerinin gelişmediği görülmüştür. Bundan dolayı grup içi tartışmaların ardından sınıf genelinde toplu tartışmalar da gerçekleştirilmiştir. Asıl çalışmada da benzeri bir durumun yaşanmaması adına küçük grup tartışmalarının ardından genel sınıf tartışmaları gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulamada ayrıca asıl çalışmada oluşturulacak tartışma gruplarındaki öğrenci sayısına, tartışma gruplarındaki erkek ve kız öğrenci oranına ve tartışma gruplarında aynı sayıda öğrencinin bulunmasının argümantasyon sürecini etkileyip etkilemediğine karar verilmesi amaçlanmıştır. Gruptaki öğrenci sayısının argümantasyon sürecine etkisini gözlemlemek için bazı gruplar ikiye bölünmüş, bazıları ise üçerli olarak oluşturulmuştur. Yalnızca erkeklerden, yalnızca

kızlardan ve hem kızlardan hem de erkeklerden meydana gelen gruplar oluşturulmuştur. Çalışmanın bu aşaması grup içi dinamiklerin (cinsiyet, öğrenci sayısı) çeşitli açılardan değerlendirilmesine olanak sağlamış ve bu aşamadan toplanan verilere göre ikiden fazla öğrenciden oluşan küçük tartışma gruplarının oluşturulmasının daha verimli olacağına karar verilmiştir. Zira iki öğrencili gruplarda tartışmanın tıkandığı, katkıda bulunma noktasında öğrencilerin hevesli olmadığı ve fikirleri tükendiğinde karşı argüman sunacak başkası olmadığı için sürecin ilerlemediği gözlemlenmiştir. Tartışma gruplarının tamamının erkeklerden ya da tamamının kızlardan oluşmasının argümantasyon sürecine önemli bir etkide bulunmadığı anlaşılmıştır.

Pilot çalışma, asıl araştırmanın zamanlaması ve süreçlerin süresi hakkında bilgi edinmek için de kullanılmıştır. Uygulamalar okuldan sonra kalan öğrencilerle gerçekleştirilmiş ancak öğrencilerin katılımını sağlamak zorluklar yaşanmıştır. Öğrencilerin okuldan sonra kalma konusunda isteksiz oldukları ya da aç oldukları, kalsalar bile etkili bir süreç olmadığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen-araştırmacı, pilot çalışmada üretilen argümantasyonlardan toplanan ses kayıtlarını transkript etmiştir. Veriler daha sonra Toulmin'in (1958) belirttiği bir argümanda olması gereken bileşenler temel alınarak kodlanmıştır. Bu kodlamalar, bu alanda çalışmaları olan diğer araştırmacı ile paylaşılmış ve kodlamalar arasındaki uyum kontrol edilmiştir. Anlaşmazlık noktaları tartışıldıktan ve bir karara varıldıktan sonra veriler Erduran ve diğerlerinin (2004) geliştirdiği değerlendirme aracı kullanılarak analiz edilmiştir.

### ***Tartışmacılık ölçeğinin uygulanması***

Asıl çalışmada öncelikle tartışmalara katılmaya istekliliğini ölçen TÖ, gerekli açıklamaların ardından okulun gönüllü sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçeği doldurması 10-15 dakika sürmüştür. Öğrenciler hiçbir maddeyi boş bırakmamıştır. Tüm öğrencilerin TÖ puanları hesaplanmış ve bu puanlar homojen küçük tartışma gruplarının oluşturulmasında referans olarak alınmıştır.

### ***Argümantasyon eğitimi ve ön argümantasyon süreci***

Asıl çalışmanın başında, Toulmin'in 1958 yılında önerdiği argümantasyon modeline göre öğretmen-araştırmacı tarafından öğrencilere dört saatlik genel bir argümantasyon eğitimi verilmiştir. Bu eğitim ve tüm uygulama süreci, öğretmen-araştırmacının pilot çalışmadan elde ettiği dönütler doğrultusunda, akşam okuldan sonra değil, okul yönetimine danışılarak öğrencilerin boş ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Bunun bir nedeni de uygulama okulunun kentsel dönüşümün yaşandığı bir bölgede yer alması, sık öğretmen değişimleri nedeniyle kadrolu öğretmen sıkıntısı yaşanması ve öğrencilerin ders saatlerinin bir kısmının boş olmasıdır. Bu argümantasyon eğitimi sırasında öğrencilere nitelikli bir argümanın bileşenleri açıklanmış, GDO ve baz istasyonları SBK'leri için oluşturulan kavram karikatürleri öğretmen-araştırmacı tarafından öğrencilere ayrı ayrı verilmiş ve karikatürlerdeki iki alternatiften birini seçmeleri beklenmiştir. Karikatürlerdeki seçimlerine göre SBK'ler hakkında farklı görüşlere sahip üçer öğrenciden oluşan gruplar oluşturulmuştur. Gruplardaki öğrencilerden iyi bir argümanın temel kriterlerine dikkat ederek, kendi görüşlerine gerekçeler sunarak, çürütücüleri kullanmaya çalışarak ve birbirlerini dinleyerek akranlarını ikna etmeleri beklenmiştir. Gruplar, kendi küçük gruplarının tartışma süreçlerini olumsuz etkilememek için argümantasyon süreçlerini diğer gruplarla etkileşime giremeyecekleri farklı zaman dilimlerinde gerçekleştirmişlerdir. Küçük grup tartışmalarından sonra genel sınıf tartışmaları yapılmış ve tüm bu tartışmalar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bu kayıtlar yaklaşık 5-11 dakika uzunluğundadır.

### ***Araştırma grubunda bilgi edinme***

Bu çalışma kapsamında araştırma grubundaki öğrencilere, araştırmacı tarafından hazırlanan sorular temel alınarak araştırma yapma görevi verilmiştir. Araştırma soruları, pilot uygulama öncesinde hazırlanmış ve pilot uygulama sırasında ortaya çıkan durumları dikkate alarak bir

uzmana danışılarak yapılan geri bildirimlere göre düzenlenmiştir. Her iki sosyobilimsel konu için de aynı formatta olan bu sorular şu başlıkları içermektedir: “Nedir?”, “Avantajları/olumlu yönleri nelerdir?”, “Çevre ve insan sağlığı için dezavantajları/olumsuz yönleri nelerdir?”, “Üretilmeli/kurulmalı mı yoksa üretilmemeli/kurulmamalı mıdır?”. Öğrenciler ve gruplar arasında standart bir yaklaşımı sağlamak için, öğrenciler araştırmalarını okul kütüphanesinde ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir proje kapsamında dağıtılan aynı marka tabletleri kullanarak, okulun kablosuz ağı üzerinden internet erişimi ile gerçekleştirmişlerdir. Her SBK için öğrencilere iki saat süre tanınmış ve bu süre zarfında not almalarına izin verilmiştir.

### ***Sunum grubunda bilgi edinme***

Bu grupta, biyoloji bölümünden yüksek lisans derecesine sahip bir öğretmen, öğrencileri herhangi bir görüşe yönlendirmeden, konunun avantaj ve dezavantajlarına dayalı bir sunum gerçekleştirmiştir. Öğretmenin GDO ve baz istasyonlarına ilişkin sunumları, öğrencileri herhangi bir görüşe yönlendirmediğinden emin olmak için sunum öncesinde öğretmen-araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Her iki SBK'deki sunumlar, ikişer saatlik oturumlardan oluşmuştur. Öğretmen-araştırmacının müdahaleci değil gözlemci olduğu sunumlar, öğrencilerin kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Sunumlar sırasında not almak isteyen öğrencilere ve anlamadıkları konular hakkında soru sormak isteyen öğrencilere izin verilirken, sadece öğretmenin görüşünü anlamaya yönelik sorulara izin verilmemiştir.

### ***Röportaj grubunda bilgi edinme***

Röportaj grubundaki öğrencilere, kendilerine yakın ve kolayca ulaşabilecekleri üç kişiyle görüşme yapmaları görevi verilmiştir. Öğretmen-araştırmacı, görüşmelerden önce öğrencilere standartlaştırılmış açık uçlu görüşme sürecini detaylı bir şekilde anlatmıştır. Röportaj sırasında, öğrenciler araştırmacılar tarafından hazırlanan ve araştırma grubunda ifade edilen benzer açık uçlu soruları kullanmışlardır. Röportaj yapılan kişiler, lisans mezunu, lisans öğrencisi ve ortaokul öğrencisi olarak standartlaştırılmıştır. Her bir röportajın ortalama 10-15 dakika sürmesi beklenmiş ve röportajı yapacak öğrencilerden her bir soru için ayrılan süreye dikkat etmeleri ve bekleme süresini ayarlamaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin görüşmeyi mümkün olduğunca sessiz ve başka bir müdahaleye açık olmayan bir ortamda gerçekleştirmeye çalışmaları gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenciler görüşmelerde elde ettikleri verileri, argümanlarını desteklemek için kullanmak üzere notlar almışlardır.

### ***Son argümantasyon süreci***

Küçük grup tartışmaları, bilgi edinme sürecini üç farklı yöntemle deneyimleyen 12 küçük grup tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Daha sonra her SBK için sınıf genelinde üç büyük tartışma gerçekleştirilmiştir. Öğretmen-araştırmacı tarafından kaydedilen tüm bu son tartışmaların ses kayıtlarının uzunluğu 12 ila 29 dakika arasında değişmiştir.

### ***Veri Analizi***

Bu çalışmanın verilerini, katılımcıların yerel sosyobilimsel konulara ilişkin küçük grup ve toplu sınıf tartışmalarının argümantasyon bölümleri oluşturmuştur. Bilgi toplama sürecinin öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilen sözlü argümantasyon süreçlerinin ses kayıtlarından edinilen veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

### ***Verilerin kodlanması***

Öncelikle ses kayıtları deşifre edilmiş ve ardından argümantasyon bölümlerindeki ifadeler Toulmin'in (1958) argüman bileşenleri temel alınarak belirlenmiştir. Bu veriler, Erduran ve diğerlerinin (2004) önerdiği değerlendirme sistemine göre beş üzerinden seviyelerine göre kodlanmıştır. Verilerin belli bir kısmının kodlanması, hem öğretmen-araştırmacı hem de ilgili alanda yüksek lisans derecesine sahip başka bir öğretmen tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum, baz istasyonlarıyla ilgili verilerin bir kısmı için %83, diğer SBK'nin bir

kısmı için ise %78 olarak hesaplanmıştır. Farklılıklar tartışılıp üzerinde anlaşmaya varıldıktan sonra veri setinin geri kalanı öğretmen-araştırmacı tarafından kodlanmış ve akademisyen olan diğer araştırmacı ile diğer uzman öğretmen-kodlayıcı tarafından da kontrol edilmiştir. Veriler arasında tutarsızlık veya anlaşmazlıkların olduğu bazı kısımlar tartışılmış ve nihai bir karara varılmıştır.

### ***Argümantasyon seviyelerinin belirlenmesi***

Argümantasyonların kalite seviyelerini belirlemek için ses kaydı transkripti öncelikle Çapkinoğlu'nun (2015) "öğrencilerin argüman bileşenlerini kullanarak ortaya koydukları argümanlardan oluşan kısım" olarak ifade ettiği argümantasyon bölümlerine ayrılmıştır. Bu argümantasyon bölümlerine ihtiyaç duyulmasının temel nedeni, argümantasyonun kalitesini seviyeler açısından kodlamak ve öğrencilerin tartışma içeriğinin diyalogda nerede başlayıp nerede bittiğini belirlemek için çeşitli bölümlere ihtiyaç duyulmasıdır. Dolayısıyla çalışmada belirlenen her argümantasyon bölümü kadar argümantasyon kalitesi belirlenmiştir. Her bir bölümdeki argüman bileşenleri kodlayıcılar tarafından uzlaşma içinde belirlendikten sonra, ilgili argümantasyonların seviyeleri Erduran ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen değerlendirme aracı kullanılarak tespit edilmiştir. Bu değerlendirme aracının alanyazındaki benzer değerlendirme araçları arasından tercih edilmesinin nedeni, bireysel tartışmalarda üretilen argümantasyonların kalitesini belirleyen çalışmalara kıyasla, bu çalışmada olduğu gibi küçük grup ve toplu sınıf tartışmalarında üretilen argümantasyonların kalitesini belirlemeye daha uygun olduğunun düşünülmesidir.

### ***Veri analizi sürecinde karşılaşılan zorluklar***

Verilerin analizi sırasında çeşitli zorluklarla karşılaşmıştır. Örneğin, öğrencilerin cümlelerinin düzgün tamamlanmadığı durumlarda bazen ne demek istedikleri anlaşılammıştır. Az sayıda da olsa bu tür durumlar önce öğrencilere yeniden sorulmuş, ardından diğer kodlayıcılar ile tartışılmış ve bir fikir birliğine varılmıştır. Bazı argümanların bileşenlerini tespit etmek çok zordu çünkü çok iç içe geçmişlerdi. Bazı durumlarda ise bir açıklama mı yapıldığı yoksa örtük bir iddiada mı bulunduğu belirsizdi. Ayrıca öğrencilerin fikirlerini değiştirebildikleri ve ifadenin bir sonraki bölümünde karşıt görüşü destekleyecek kelimeler kullandıkları görülmüştür. Tüm bu durumlar, argümantasyonların niteliğini tanımlamayı zorlaştırmıştır. Yorumlamalar, öğrencinin baskın görüşüne göre yapılmış ve kalite seviyesi öğrencinin ifadeden ne anladığına yani cümleye verdiği cevaba göre kodlanmıştır.

### ***Geçerlik ve Güvenirlilik Önlemleri***

Nitel araştırmalarda bu bağlamda daha çok inandırıcılık kavramının kullanılması gerektiğini belirten Guba ve Lincoln (1985), dört temel ölçüt olarak inanılabilirlik, aktarılabilirlik tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarından bahsetmektedir.

### ***İnanılabilirlik-iç geçerlik***

Araştırmacının önyargıları, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi gibi inanılabilirlik için belki de en önemli ölçütlerden biri olan uzun süreli etkileşim bağlamında, çalışmayı yürüten araştırmacı-öğretmen, çalışma grubundaki öğrencileri üç yıldır tanımaktadır. Bu araştırmacının öğrencileri uzun süredir tanıyor olması ve derslerine giriyor olması, öğrenciler hakkında derin bir anlayış geliştirmesini sağlamış, aralarında güven oluşmuş ve böylece öğrenciler görüşlerini özgürce ifade edebilmişlerdir.

Çalışma süresince yapılan tüm tartışmaların kayıtlarının transkripsiyonu sırasında öğrencilerden bazılarının ifadelerini tamamlamadığı görülmüş ve bu noktada argümantasyon bileşenlerinin analizi ve tespitinde sorunlar yaşanmıştır. Araştırmacı bu noktada katılımcı teyidine başvurmuş ve transkriptleri öğrencilere yönlendirerek bahsi geçen cümlelerde ne demek istediklerini sormuştur. Bu aşamada öğrencilerin bulguları etkileyebilecek karar ve cümlelerinin yansıtılmamasına özen gösterilmiştir. Araştırmacı-öğretmen ayrıca katılımcılarla yaptığı

Esra ERGUNT, Serkan YILMAZ

Sosyobilimsel konularda farklı kaynaklardan bilgi edinen 8. sınıf öğrencilerinin ön ve son argümantasyon kalitelerinin incelenmesi

görüşmeleri okuldaki diğer fen bilgisi öğretmeniyle beraber yürütmüş ve önyargılarını bu verilere aksettirmemeye özen göstermiştir.

Araştırmacı-öğretmen argümantasyonların kalitesini analiz ederken, argümanların bileşenlerini belirleme aşamasında daha önce benzer süreçlerde deneyimleri olan bir uzmana danışmış ve aldığı geri bildirimlere göre analizini revize etmiştir. Asıl uygulama sırasında, araştırmacının kodladığı bazı veriler üzerinde uzlaşmaya varılamayan noktalar, içerik analizi konusunda deneyim sahibi, benzer bir alanda yüksek lisans yapmış başka bir öğretmen tarafından tekrar incelenmiştir. Ayrıca bu alanda uluslararası çalışmaları olan bir öğretim üyesi olan diğer araştırmacı da kodlamaları kontrol etmiştir.

İnanılabilirlik için bu çalışmada dikkate alınan son nokta öğretmen-araştırmacının önyargılarını azaltması olmuştur. Bu kapsamda araştırmacı her gruba olabildiğince eşit mesafede durmaya, çoğu zaman pasif bir izleyici gibi davranmaya, bilgi edinme ve argümantasyon süreçlerinin iyi gitmesi için gerekli aksiyonları almaya özen göstermiştir. Çalışmada, "araştırmacının rolü" başlığı altında araştırmacı kendi konumunu ve çalışma sürecinde dikkat ettiği unsurları detaylı bir şekilde anlatmıştır.

### ***Aktarılabirlik-dış geçerlik***

Bu kavram bağlamında çalışmanın verilerinin detaylı olarak açıklanmasına dikkat edilmiştir. Analiz edilen verilerden örnekler verilerek çalışmanın okuyucularına yorum yapma fırsatı verilmiştir. Uygulama süreci iyi tanımlanmış ve karşılaştırılabilir çalışmalar yürütmek isteyen diğer araştırmacıların, katılımcı özelliklerini dikkate alarak çeşitli ortamlarda bunu yapip yapmayacaklarını seçmelerine olanak sağlamıştır.

Aktarılabirliği sağlamaya yönelik bir diğer ölçüt ise amaçlı örnekleme yöntemi olup bu bağlamda çalışma grupları belirlenirken uygun örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları araştırmacının görev yaptığı okuldaki öğrencilerdir ve her sınıfta yaklaşık yirmi öğrenci bulunmaktadır. Çalışmanın ilk aşamasında 61 öğrenciye gönüllülük esasına dayalı olarak TÖ uygulanmış ve elde edilen verilere göre tartışmaya isteklilik açısından on ikiser öğrenciden oluşan üç eşdeğer grup belirlenmiştir. Sonuç olarak çalışma süreci üç farklı sınıfta toplam 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

### ***Tutarlık-iç güvenilirlik***

Araştırma kapsamında tüm tartışmaların transkripsiyonu, düzenlenme veya yorumlama yapılmadan olduğu gibi verilmiştir. Tüm süreçler tutarlı bir şekilde yürütülmüş, argümantasyonların kalitesinin sağlıklı ve doğru bir şekilde analiz edilmesi için her türlü çaba gösterilmiştir. Araştırmacı ilk olarak Erduran ve diğerlerinin (2004) argümantasyon kalitesi değerlendirme aracını kullanarak veri analizinde yetkinlik kazanmak için bir pilot çalışma yürütmüştür. Pilot çalışma sırasında araştırmacı araştırmanın tüm aşamalarını bire bir uygulamış ve bu süreçte bir uzmana danışarak verilerin nasıl kodlanacağını öğrenmiştir. Asıl uygulamada iki kodlayıcı tüm verileri değerlendirmiş, kodlayıcılar arasında fikir birliğine varılmış ve diğer uzman araştırmacı tüm bunları kontrol etmiştir.

### ***Teyit edilebilirlik-dış güvenilirlik***

Bu çalışmada araştırmacı, elde edilen verilerin teyit incelemesini yapmıştır. Argümantasyonlar öncesinde çalışma gruplarının görüşlerini öğrenmek için kullanılan kavram karikatürlerinin, bilgi toplama aşamalarında kullanılacak araştırma sorularının ve görüşme sorularının hazırlanması sırasında bir uzmana danışılmış, eleştiriler için yapılan düzenlemelerin ardından uygulamaya başlanmıştır. Verilerin kodlanması sırasında araştırmacının öznelliğini azaltmak için ek çaba gösterilmiş ve sağlıklı verilerin elde edildiğini teyit etmek için iki kodlayıcıdan daha yararlanılmıştır.

## Araştırmacıların Rolü

Nitel çalışmalarda uygulayıcının öğrencileri iyi tanması, onların araştırma sürecine özgürce katılabilmeleri ve fikirlerini açık ve dürüst bir şekilde paylaşabilmeleri için kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmacı-öğretmen, çalışma gruplarındaki öğrencilere üç yıldır fen bilimleri ve bilim uygulamaları dersleri vermektedir. Ayrıca nitel çalışmalarda uygulayıcıların süreçten özerk olmaları çoğu zaman kolay da değildir. Bu çalışmada, araştırma grubu öğrencileri araştırmalarını yürütürken, araştırmacı-öğretmen öğrencileri gözlemlemiş ancak araştırma sürecine müdahalede bulunmamıştır. Öğrencilerin tabletleri internete bağlandığında ya da tarayıcı sekmeleri ile araştırılan sayfalar arasında geçiş yaparken karşılaşılan sorunlar dışında öğrenciler araştırma süreci ile baş başa bırakılmıştır. Araştırmacılarından biri sadece gözlemci olarak katılmış ve sunum grubundaki öğrenciler sunumu dinlerken pasif bir konumda bulunmuştur. Görüşme grubundaki öğrencilere müdahale edilmemiş, sadece görüşme yapılacak kişilerin seçiminde rehberlik edilmiştir. Argümantasyon süreçlerinde, küçük grup tartışmaları ilerlemediğinde veya öğrenciler takıldığında, öğrencilerin ifadeleri farklılaştırılmış ve tartışmaların ilerlemesi sağlanmak için yeniden sorulmuştur. Büyük grup tartışmalarında ise sınıf kontrolü sağlanarak öğrencilerin birbirlerinin görüşlerini dikkatle dinlemeleri ve fikirlerini ifade etmeleri için eşit süre tanınmıştır.

## Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Bu çalışma için öncelikle araştırmacıların bulunduğu üniversitenin etik kurulundan, daha sonra da uygulamanın yapılacağı okul için gerekli izinler alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere etik kurul izni alınması, istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları, izin verildiği takdirde görüşmelerin kayıt altına alınacağı ve isimlerinin hiçbir yerde yayınlanmayacağı gibi etik konular hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca "Tartışmacılık Ölçeği" için Türkçeye uyarlamasını yapan araştırmacıdan eposta yoluyla gerekli izinler alınmıştır.

## *Etik kurul izin bilgileri*

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme karar tarihi: 16.05.2017

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 35853172/433-1870

## **BULGULAR**

### **Farklı Bilgi Edinme Gruplarında Üretilen Son Argümantasyonların Kalitesine Yönelik Bulgular**

Sekizinci sınıf öğrencilerinin araştırma, sunum ve röportaj kanalları ile bilgi edindikten sonra ürettikleri sözlü argümantasyonların kalite seviyelerinin bilgi edinme gruplarına göre dağılımı Şekil 1'de sunulmuştur. Bu şekle bakıldığında, iki sosyobilimsel konu için üretilen toplam 152 argümantasyonun üç farklı bilgi edinme grubu için de benzer dağılımlar gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler tarafından en az sayıda argümantasyon Seviye 5 ve Seviye 1'de, en fazla sayıda ise Seviye 2'de üretilmiştir. İkinci seviyeden sonra, daha üst seviye argümantasyon üretme durumunun giderek azaldığı görülmüştür. İkinci seviyede, ardından gelen seviyenin

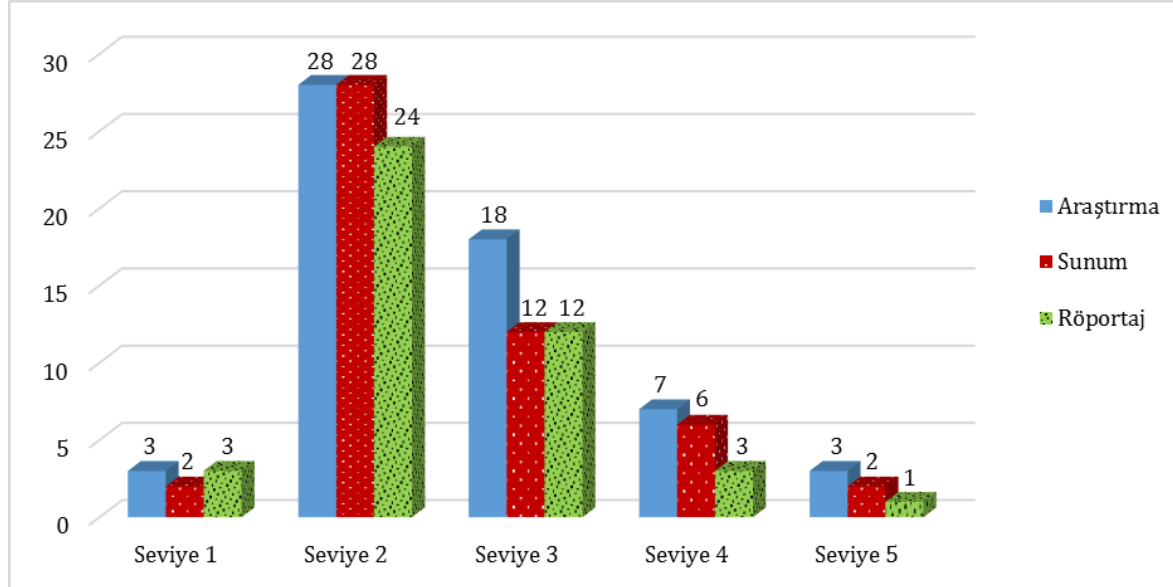
Esra ERGUNT, Serkan YILMAZ

Sosyobilimsel konularda farklı kaynaklardan bilgi edinen 8. sınıf öğrencilerinin ön ve son argümantasyon kalitelerinin incelenmesi

yaklaşık iki katı argümantasyon üretilmiştir. Bilgi edinme grupları açısından minimum sayıda argümantasyonun üretildiği düzey, bilgi edindikten sonra bile toplamda sadece altı adet argümantasyon ile 5. seviyedir.

### Şekil 1

*Son Sözlü Argümantasyonların Seviyesinin Bilgi Edinme Gruplarına Göre Dağılımı*



Şekil 1 incelendiğinde, Seviye 5'teki argümantasyonları üretmede en başarılı olan bilgi edinme grubunun ise üç argümantasyonla araştırma grubu olduğu anlaşılmıştır. Çürütmenin bulunduğu 3, 4 ve 5. seviyedeki argümantasyonların Erduran ve diğerlerine (2004) göre daha kaliteli olduğu düşünüldüğünde, araştırma grubunun toplam 28 adet ile en kaliteli argümantasyonları ürettiği görülmüştür. Kaliteli 16 argümantasyonun üretildiği röportaj grubu ise son sırada yer almıştır. Toplamda araştırma grubu 59 ile yine en fazla sayıda argümantasyon üretirken, röportaj grubu 43 ile en az sayıda argümantasyon üretebilmiştir.

SBK'leri çeşitli kaynaklardan öğrenen sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgi edinme gruplarına göre ürettikleri son argümantasyonların kalitesine ilişkin araştırma sorusu için araştırma grubunda üretilen 5. seviye bir argümantasyon örneği aşağıdaki gibidir:

K1: Bu kadar önemli değil, baz istasyonları kurulmasın daha iyi. [iddia]

E1: Ama telefon olmazsa yapamayız. Etrafımızdaki herkes telefon kullanıyor. [karşı iddia + gerekçe]

K2: Aman, kullanmazsın olur biter. Ne olacak sanki. Zararlı diyoruz sana. [iddia + gerekçe]

E1: Her zaman öyle olmaz. Kullanmazsın biter diye bir şey olmuyor işte. Mesela 15 Temmuz gecesinde de televizyonlarda falan iletişim olmasaydı bizim haberimiz olmayacaktı belki de. Yani o yüzden de bunları göz önüne almamız lazım bence. [zayıf çürütme]

K1: Peki, o zaman 15 Temmuz dedin ya, o zaman tek şey olsun, dağların üstüne kurulsun. [iddia]

E1: Biz hani çölü demiştik ya, dağlarda da aynı şey olacak. Dağlarda insanlar yaşamıyorlar. İnsanların büyük bir bölümü şehirde olduğu için, mecburen şehre kurulması gerekiyor. Çekmesi için bize yakın olmalı ki çeksin bu telefonlar, bir kapsama alanı olduğunu okudum ben, bunu biliyorsun herhalde. Reklamalarda bile söylüyorlar bizim kapsama alanımız daha iyi diye. [güçlü çürütme]

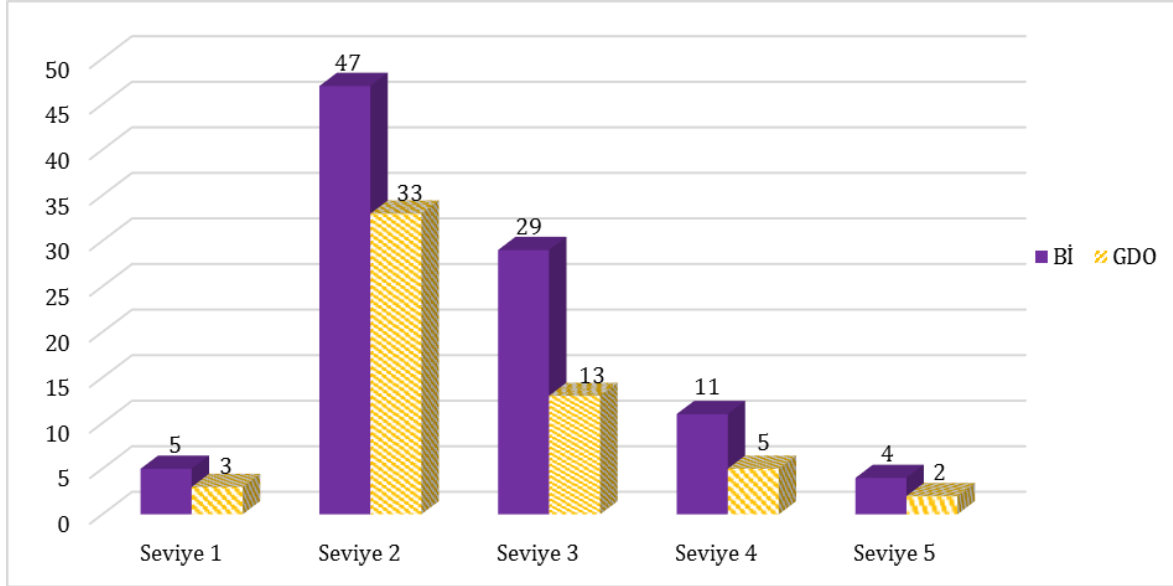


## Farklı SBK'ler İçin Üretilen Son Argümantasyonların Kalitesine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin farklı gruplarda bilgi edindikten sonra ürettikleri sözlü argümantasyonlarının kalite seviyelerinin sosyobilimsel konulara göre dağılımı Şekil 2'de verilmiştir. Bu şekilden de görülebileceği gibi, üç farklı bilgi edinme grubunda bilgi edindikten sonra üretilen tüm argümantasyonlar iki farklı sosyobilimsel konu için benzer dağılımlar göstermiştir. En az argümantasyon 5. ve 1. seviyelerde, en fazla argümantasyon ise 2. seviyede üretilmiştir. Üretilen 152 argümantasyonun yarısından fazlası (%52.6) sadece ikinci seviyededir. Seviye 2'den sonra, daha yüksek seviyeli argümantasyon üretiminde kademeli bir düşüş olmuştur.

### Şekil 2

Son Sözlü Argümantasyonların Seviyesinin SBK'ye Göre Dağılımı



Şekil 2'ye göre, tüm seviyelerde, baz istasyonları için GDO'lara kıyasla daha fazla argümantasyon üretilmiştir. Baz istasyonları için çürütme içeren 44 kaliteli argümantasyon bulunurken, GDO'lar için bu sayı sadece 20'dir. Toplamda da argümantasyonların çoğunluğu (%63.2) baz istasyonları konusunda üretilmiştir.

SBK'leri çeşitli kaynaklardan öğrenen sekizinci sınıf öğrencilerinin SBK'lere göre ürettikleri son argümantasyonların kalitesine ilişkin araştırma sorusu için GDO'lara yönelik 5. seviye bir argümantasyon örneği aşağıdaki gibidir:

E1: Bu ürünler, üretilmesin. Anlattı işte hoca zararlıymış. [iddia + veri + gerekçe]

K1: Benim sunumdan önce de biraz bilgim vardı. Tahminlerim doğru çıktı. Mesela yiyeceklerimizin süt mesela, raf ömrünü uzatıyorlar. Olmasa eğer bozulur. Bize daha çok zarar verir diye düşünüyorum. [karşı iddia + gerekçe + destekleyici]

E1: Ama tahminlerim doğru çıktı diye bir şey yok. Faydaları da var zararları da var. [iddia]

K1: Zararlarını evet öğrendim ama faydaları daha çok. [iddianın devamı]

E1: Bir şey zararlıysa az çok olur mu? [iddia]

K2: Daha fazla ürün üretilerek açlığa çözüm bulunuyor. Bu kötü bir şey mi? [iddia + gerekçe]

E1: Bence zararlı. [iddianın devamı]

K1: Açlıktan kurtarabilir insanları, Afrika'dakileri düşün mesela. Yiyecek ekmek bulamıyorlar. Hem sıcak orası da bunların dayanması lazım. Gen yapısıyla sağlıyorlar, bunu çok üretebiliyorlarmış. Daha çok besin üretilecek, onlar da ölmeyecek. Düşünsene o insanları. Açlıktan ölüyorlar. Ölsünler mi? [güçlü çürütme]

E1: Ama sağlığa zarar veriyorsa ve gen yapısı bozuluyorsa açlıktan kurtarsan ne olacak? [güçlü çürütme]

K1: Faydası zararından daha çok. [iddianın devamı]

E1: İnsanları doyuracağız diye genleri bozulmuş şeyler mi yedirelim? [iddia]

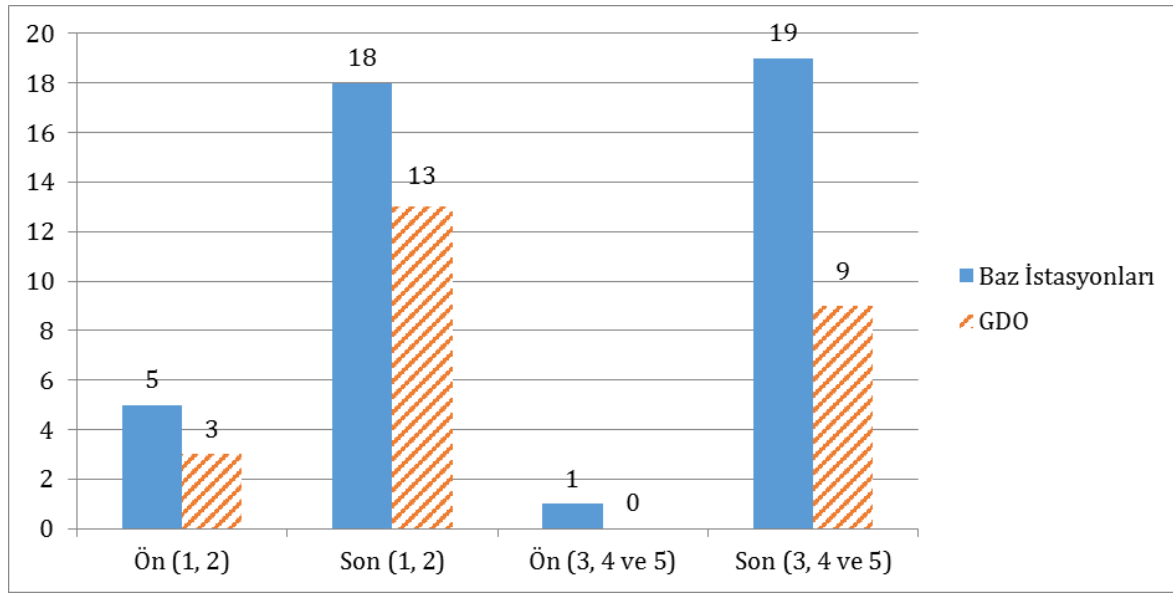
K1: Tamam, onu yediğinde zarar görebilir ama açlıktan hemen ölebilir. Hem geni bozulduğunu bilmiyorsun. Belki de değil. [zayıf çürütme]

## Farklı Bilgi Edinme Gruplarında Üretilen Ön ve Son Argümantasyonların Kalite Seviyelerine Yönelik Bulgular

Sosyobilimsel konuları farklı bilgi kaynaklarından öğrenen 8. sınıf öğrencilerin ürettikleri ön ve son sözlü argümantasyonların kalite seviyeleri üç farklı bilgi edinme grubu için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Şekil 3'te araştırma grubu için elde edilen bulgular verilmiştir.

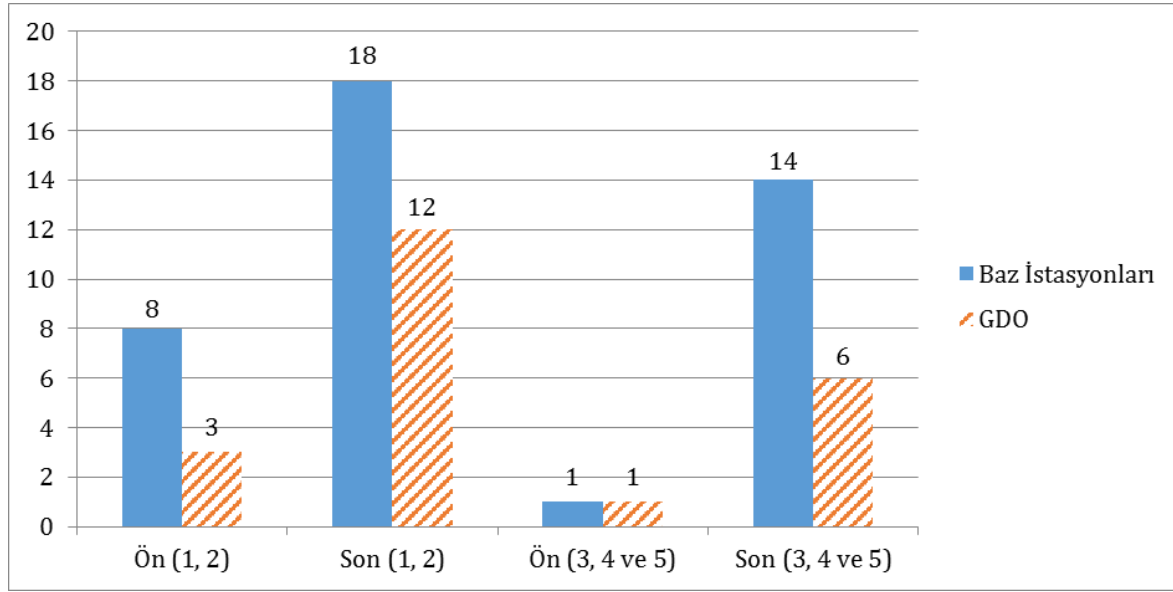
### Şekil 3

Araştırma Grubundaki Ön ve Son Sözlü Argümantasyonların Kalitesinin SBK'ye Göre Dağılımı



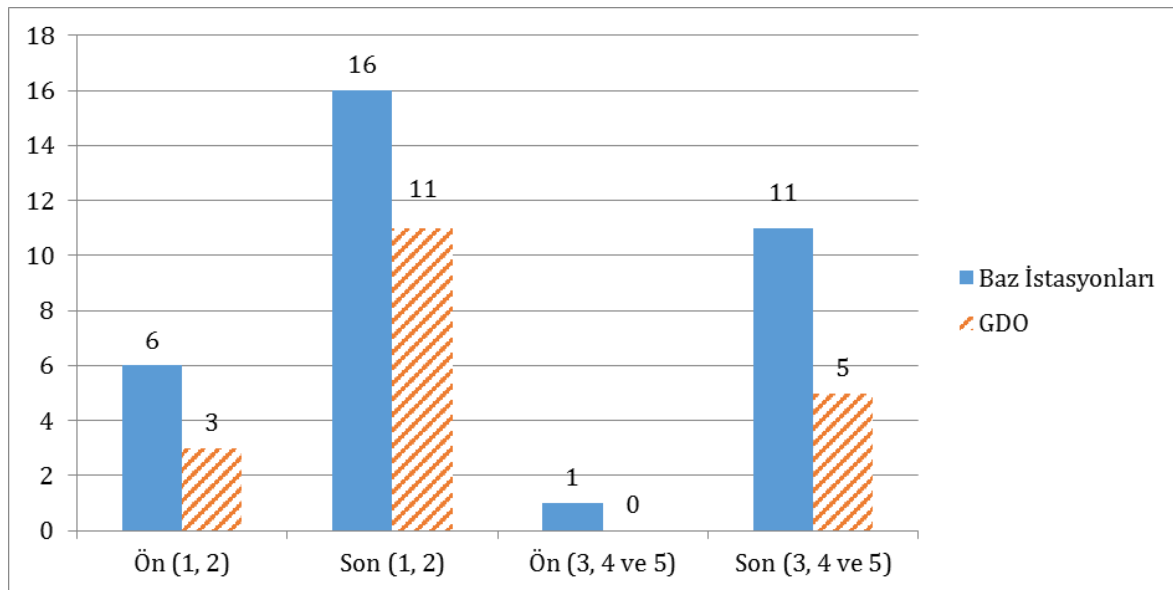
Şekil 3'te gösterildiği gibi, ön argümantasyon süreci boyunca araştırma grubunda dokuz argümantasyon üretilebilmiştir. Bunların neredeyse tamamı (%88.9) birinci ve ikinci seviyededir ve sadece iddia ve veri bileşenlerini içermiştir. Baz istasyonları ile ilgili sadece bir argümantasyonda (%11.1) çürütme yer alırken, GDO'lar ile ilgili argümantasyonların hiçbirinde çürütme yer almamıştır. SBK'ler açısından, baz istasyonları için bilgi edinmeden önceki süreçte üretilen argümantasyon sayısı diğer konuya göre iki kat daha fazladır. Araştırma grubunda bilgi edinme sürecinden sonraki son argümantasyon sürecinde ise üretilen argümantasyon sayısı oldukça artarak 59'a ulaşmıştır. Bu argümantasyonların 31'i çürütme içermezken (Seviye 1 ve 2), 28'i çürütme (Seviye 3, 4 ve 5) içermiştir. Diğer bir ifadeyle, son argümantasyon sürecinde, birinci ve ikinci seviyede argümantasyonların %52.5 olan ve daha kaliteli çürütme içeren argümantasyonların %47.4 olan oranları ön argümantasyon sürecindeki karşılık gelen değerlere kıyasla birbirine çok daha yakın çıkmıştır.

Sunum grubundaki öğrencilerin her iki SBK'de ürettikleri ön ve son sözlü argümantasyonların kalitesi Şekil 4'te gösterilmiştir.

**Şekil 4***Sunum Grubundaki Ön ve Son Sözlü Argümantasyonların Kalitesinin SBK'ye Göre Dağılımı*

Şekil 4'ten de görülebileceği gibi sunum grubu bilgi edinmeden önceki süreçte 13 argümantasyon üretilebilmiştir. Bunlardan sadece birer tanesi hem baz istasyonları hem de GDO'lar için bir çürütme içerirken, yaklaşık %85'i bir çürütme içermemiştir. Bu aşamada öğrenciler çoğunlukla iddia ve veri bileşenlerini içeren birinci ve ikinci seviye argümanlar üretmişlerdir. Sunum grubundaki ön argümantasyon sürecinde baz istasyonları konusunda GDO'lar konusuna göre daha fazla argümantasyon üretilmiştir. Sunum grubunda bilgi edinme sürecinden sonraki son argümantasyon sürecinde ise üretilen argümantasyon sayısı çok daha fazla artarak 50'ye çıkmıştır. Bu argümantasyonların %60'ı bir çürütme içermezken, 20 tanesi bir çürütme içermiştir. Sunumlar aracılığı ile öğrenen gruptakilerin yine baz istasyonlarıyla ilgili ürettikleri argümantasyonların kalitesi daha yüksek çıkmıştır.

Röportaj grubundaki öğrencilerin her iki sosyobilimsel konuda ürettikleri ön ve son sözlü argümantasyonların kaliteleri Şekil 5'te sunulmuştur.

**Şekil 5***Röportaj Grubundaki Ön ve Son Sözlü Argümantasyonların Kalitesinin SBK'ye Göre Dağılımı*

Esra ERGUNT, Serkan YILMAZ

Sosyobilimsel konularda farklı kaynaklardan bilgi edinen 8. sınıf öğrencilerinin ön ve son argümantasyon kalitelerinin incelenmesi

Şekil 5'e göre, ön argümantasyon sürecinde röportaj grubunda 10 argümantasyon üretilmiştir. Bunların çoğu (%90) 1. ve 2. seviyededir. Baz istasyonlarıyla ilgili sadece bir argümantasyonda (%10) çürütme yer alırken, GDO'larla ilgili argümantasyonların hiçbirinde çürütme yer almamıştır. SBK'ler açısından, baz istasyonları hakkında bilgi edinmeden önceki süreçte üretilen argümantasyon sayısı GDO'lara kıyasla iki kattan daha fazladır. Röportaj grubunda bilgi edinme sürecinden sonraki son argümantasyon sürecinde ise üretilen argümantasyon sayısı artarak 43'e ulaşmıştır. Bu argümantasyonların 27'si çürütme içermezken, yaklaşık %37.2'si çürütme içermiştir. Başka bir ifadeyle, diğer iki grupta olduğu gibi röportaj grubunda da çürütme içeren argümantasyonların oranı, çürütme içermeyen argümantasyonların oranından daha düşüktür. Ayrıca bu grupta bilgi edinme öncesi ve sonrası çürütme içeren ve içermeyen argümantasyon oranları arasındaki fark %80'den %25.6'ya düşmüştür.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada uygulamayı güçlendiren en önemli noktalardan biri detaylı ve verimli bir pilot çalışma yapılmış olmasıdır. Pek çok deneyimin kazanıldığı bu süreçte, örneğin öğrencilerin o günkü duygusal durumlarının, akranlarının, streslerinin, konuşma isteklerinin ve seçilen konunun argümantasyon sürecini etkileyebildiği görülmüştür. Bu bağlamda, çalışmanın başında verilen argümantasyon eğitimi öğrencilerin sürece alışması açısından faydalı olmuştur. Öğrenciler bunu süreç içerisinde sözel olarak da ifade etmişlerdir. Ayrıca tartışma eğilimleri açısından homojen ve ilgili SBK'ye ilişkin görüşler açısından heterojen tartışma grupları oluşturulmuştur. Chin ve Osborne (2010) argümantasyonu karşıt görüşlere sahip bireylerin birbirleriyle tartıştığı diyalogik bir etkinlik olarak tanımladığından, argümantasyon süreçlerinde tartışmanın ilerleyebilmesi için farklı görüşlere sahip öğrencilerin bilimsel tartışmaya katılması önemlidir. Bunun sağlanamadığı tek grup olan dördüncü araştırma grubunda bu durumun uygulamalar sırasında argümantasyon sürecini doğrudan etkilediği görülmüştür. Bu gruptaki öğrencilerin tamamının aynı görüşü savunuyor olması nitelikli bir argüman ortaya koyamamalarına ve argümantasyon sürecinin kısa sürmesine neden olmuştur. Diğer tüm gruplarda ise bu çeşitliliğin sağlanmış olması argümantasyon sürecini olumlu yönde etkilemiş ve öğrenciler farklı görüşler hakkında yeni iddialar ya da bu görüşleri çürütecek gerekçeler ortaya koymuşlardır.

Çalışmanın ilk araştırma sorusuyla ilgili olarak, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindiklerinin kaliteli bilgi edinimine ve dolayısıyla kaliteli argümantasyon üretmede gruplar arasındaki farka katkıda bulunduğu anlaşılmıştır. Tüm gruplar için bilgi edinimi sonrasında üretilen argümantasyonlar seviye açısından benzer dağılımlar gösterse de (1. ve 5. seviyelerde en az, 2. seviyede en fazla ve 2. seviyeden sonra azalan), araştırma grubu hem çürütme içeren üç seviyede hem de toplamda en fazla argümantasyonu üretirken, röportaj ve sunum grupları geride kalmıştır. Bu durum, araştırma yaparken bireysel çabanın ve kişinin kendi öğrenme tarzı ve hızına uygun olarak kendi kendine öğrenebilmesinin, başkalarından elde edilen hazır bilgilerden çok daha etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda Capkinoglu ve diğerleri (2020) tarafından gezi, gazete ve sunum grupları kullanılarak yapılan benzer bir çalışmada, bireysel inceleme ve araştırma açısından bu çalışmadaki araştırma grubuna en yakın olan gazete grubunda üretilen argümantasyonların nitelik ve niceliğinin en yüksek olduğu, sunum grubunda ise toplamda en az sayıda argümantasyonun üretildiğini bulunmuştur. Bu benzer bulgular, derslerde sadece sunum yoluyla bilgi vermeye çalışmanın tartışan, sorgulayan ve mantıklı gerekçeler ortaya koyan bilinçli vatandaşlar yetiştirmede çok da etkili olmayacağını göstermektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada röportaj grubunda da üretilen argümantasyonların hem niteliği hem de niceliği düşüktür. Röportaj grubunun çalışma kapsamındaki dezavantajı ise görüşülen kişilerin belirli ölçütlerle önceden belirlenmiş olmasına rağmen tam bir kontrol ya da standardizasyonun olamamasının argümantasyon sürecini etkilemiş olabileceğidir. Öğrencilerin bu süreci belirli bir süre içinde tamamlamak zorunda olmaları ve kişi sayısı ve eğitim düzeyleri açısından çeşitlendirilmiş daha fazla kişiyle görüşme yapamamış olmalarının bu durumu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Bu sonuç, günlük yaşantımızda birçok şeyi detaylı araştırmadan belli sonuçlara ulaşmaya çalışan

ve sıklıkla bu sınırlı bilgilere dayanarak karar verebilen bireyler olabildiğimiz için bir argümantasyon sürecindeki üretkenliğin ya da kalitenin sınırlılığını göstermesi açısından değerlidir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin SBK'lere göre ürettikleri son argümantasyonların kalitesi ile ilgili araştırma sorusu kapsamında, öğrencilerin bilgi edindikten sonra ürettikleri argümantasyonlar her iki SBK için de benzer dağılımlar göstermiş, en yüksek sayı 2. seviyede, en düşük sayı ise 5. ve 1. seviyelerde yer almıştır. Benzer şekilde, Çapkınoğlu (2015) 7. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada deri tabakhaneleri, Seben Göleti, baz istasyonları, tavuk kümesleri ve hidroelektrik santralleri için en yüksek sayıda argümantasyonun 2. seviyede, en düşük sayıda argümantasyonun ise 1. ve 5. seviyelerde üretildiğini bulmuştur. SBK açısından bakıldığında, çürütme olsun ya da olmasın tüm seviyelerde baz istasyonları için GDO'lerden daha fazla argüman üretilmiştir. Benzer şekilde Çapkınoğlu (2015) da incelediği beş yerel SBK için üretilen argümantasyon sayısının toplam veya kalite seviyeleri açısından konuya göre değiştiğini, en fazla argümantasyonun baz istasyonları SBK'si için, en az argümantasyonun ise hidroelektrik santralleri için üretildiğini tespit etmiştir. İki ayrı çalışmadaki birbirini destekleyen bu sonuçlar, seçilen SBK'nin üretilen argümantasyonun miktarını ve kalitesini etkilediğini göstermektedir. Ancak SBK'den bağımsız olarak, bilgi edinme grupları açısından en az sayıda argümantasyonun üretildiği seviye, bilgi edinme sonrasında bile 5. seviye olmuştur. Bu durum kaliteli argümantasyon üretmenin kolay olmadığını ve bu bağlamda öğrencilerin daha fazla duyu ile deneyimledikleri ya da içselleştirdikleri konularda daha kaliteli argümantasyon üretebildiklerine işaret etmektedir. Bu bağlamda Uluçınar-Sağır ve diğerleri (2021) de 7. sınıf öğrencilerinin kaliteli argümantasyon üretmede zorlandıklarını tespit etmiştir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusuna ilişkin olarak, ön argümantasyon sürecinde her grupta az sayıda ve düşük kalitede argümantasyon üretilirken, bunların niceliğinde küçük farklılıklar olduğu, çürütme içeren argümanların ise yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, ön argümantasyon süreci bilgi edinme basamağından önce gerçekleştiği için farklı gruplardaki öğrencilerin baz istasyonları ve GDO'lar hakkında önceden görerek, duyarak ya da araştırarak farklı bilgilere sahip oldukları düşünülebilir. Ön argümantasyon sürecinin ardından bilgi edinen öğrencilerin özgüvenleri artmış, son argümantasyon sürecine daha fazla katıldıkları ve daha uzun tartışmalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Böylece bilgi edinme süreci sonunda üretilen argümantasyonların sayısı ve kalitesi her çalışma grubunda artmıştır. Ama bilgi edinme öncesi ve sonrası çürütme içeren veya içermeyen argümantasyonların oranları arasındaki fark araştırma grubunda ancak %77.8'den %5'e, sunum grubunda %69.2'den %20'ye ve röportaj grubunda ise %80'den %25.6'ya düşmüştür. Diğer bir ifadeyle, düşük ve yüksek seviyelerde üretilen argümantasyon sayıları arasındaki fark önemli ölçüde kapanmış, ancak her üç çalışma grubunda da hem argümantasyon öncesi hem de sonrası süreçlerde çürütme içeren daha yüksek kaliteli argümantasyonların sayısı, çürütme içermeyen argümantasyonların sayısından yine de daha düşüktür. Bu durum, öğrencilerin yüksek kalitede argümantasyon üretme konusunda hâlâ ilerleme kaydetmeleri gereken bir noktada olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, son argümantasyon sürecinde üretilen kaliteli argümantasyon sayısı, özellikle araştırma grubunda beklenildiği gibi artmıştır. Uygulama süreçlerinin öğrencileri fikir üretme, iddialarını diğer bileşenlerle destekleme ve çürütmeyi de içeren argümantasyon sunma açısından olumlu etkilediği söylenebilir. Çetin ve diğerleri (2014) konu içeriği, uygulama süreci ve çalışma grupları açısından bu çalışmadan farklılık gösteren çalışmalarında beş hafta süren bir argümantasyon uygulamasının 1. ve 5. haftalarında sınıf içi tartışmalardan elde edilen sonuçları karşılaştırmışlar ve öğrencilerin argümantasyonlarının birinci seviye hariç tüm seviyelerde arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Meral ve diğerleri (2021) ve Tunç-Şahin (2022) de ilk uygulamadan son uygulamaya doğru üretilen argümantasyon seviyesinde olumlu bir gelişim tespit etmiştir.

Bu çalışmanın sonunda şu önerilerde bulunulabilir: Çalışma kapsamında en başarılı grubun araştırma grubu olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilere sadece tek bir bakış açısı yerine çoklu bakış açılarını harekete geçirmesi muhtemel araştırmalar yaptırılması

önerilmektedir. Her ne kadar bu çalışma kapsamındaki SBK'ler genel ve çoğu bölgeye entegre edilebilecek nitelikte olsa da argümantasyon süreçleri ve öğrencilerden elde edilen sözlü dönütler paralelinde eğitimcilerin kendi öğrenci gruplarına yönelik çalışmalarında o bölgeye ve o gruba daha uygun ya da yakın SBK'leri tercih etmelerinin daha sağlıklı argümantasyon süreçleri oluşması adına daha uygun olacağı düşünülmektedir. Diğer çalışmalarda ise bilgi kaynaklarının çeşitlendirilmesi ya da çalışılmamış bir kaynağın seçilmesi düşünülebilir. Kaynak olarak yine röportaj grubu ile çalışılmak istendiğinde kişi sayısının ve eğitim düzeyinin çeşitlendirilmesi etkili sonuçlar verebilir. Bu çalışma kapsamında araştırma grubundaki bir küçük tartışma grubunda SBK düşüncesi açısından heterojenlik sağlanmamış olup gelecek çalışmalarda buna dikkat edilmesi önerilir. Ayrıca bu çalışmada toplu sınıf tartışmaları ve küçük grup tartışmaları bir bütün olarak ele alınmıştır. Farklı çalışmalarda bunlar ayrı ayrı değerlendirilebilir ya da karşılaştırılabilir. Bu çalışmanın benzerleri farklı sınıf düzeylerinde, farklı bölgelerde, farklı okul türlerinde, farklı SBK'lerde ve belki de farklı değişkenler kontrol edilerek tekrarlanabilir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma, Ankara ili Altındağ ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 8. sınıfında öğrenim gören ve argümantasyon sürecine katılmaya istekli 36 öğrenci ile sınırlıdır. Çalışma ayrıca sekiz hafta boyunca her hafta dört saatlik bir çalışma süresi ve analiz edilen iki farklı sosyobilimsel konu ile sınırlıdır.

### **Destek ve Teşekkür**

Bu çalışma, Esra Ergunt (2019) tarafından hazırlanan "Farklı bilgi kaynaklarından edinilen bilgilerin sosyobilimsel konularda oluşturulan argümantasyonların kalitesi ve fen başarısı üzerindeki etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Bu araştırma, birinci yazarın yüksek lisans tezi kapsamında ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanmıştır. Araştırmanın kuramsal çerçevesi, uygulamanın yürütülmesi, verilerin toplanması, kodlanması ve analizi, bulguların raporlanması ve tartışılması birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. İkinci yazar ise araştırmanın başından sonuna kadar tüm aşamalarına katkıda bulunmuştur.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 16.05.2017

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 35853172/433-1870

## KAYNAKÇA

- Aydın, E., & Kılıç-Mocan, D. (2019). Türkiye’de dünden bugüne sosyobilimsel konular: Bir doküman analizi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 184-197. <https://doi.org/10.35346/aod.638332>
- Bächtold, M., Pallarès, G., De Checchi, K., & Munier, V. (2023). Combining debates and reflective activities to develop students’ argumentation on socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(4), 761-806. <https://doi.org/10.1002/tea.21816>
- Balci, E., & Benzer, S. (2020). Lisansüstü öğrencilerin argümantasyon temelli öğretim yaklaşımına yönelik görüşleri. *Online Science Education Journal*, 5(1), 9-20.
- Capkinoglu, E., Yilmaz, S., & Leblebicioglu, G. (2020). Quality of argumentation by seventh-graders in local socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(6), 827-855. <https://doi.org/10.1002/tea.21609>
- Cavagnetto, A. R. (2010). Argument to foster scientific literacy: A review of argument interventions in k-12 science contexts. *Review of Educational Research*, 80(3), 336-371.
- Chin, C., & Osborne, J. (2010). Supporting argumentation through students’ questions: Case studies in science classrooms. *Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 230-284.
- Çapkinoğlu, E. (2015). 7. sınıf öğrencilerinin yerel sosyobilimsel konularda oluşturdukları argümantasyonların kalitesi ve karar verirken dikkate aldıkları faktörlerin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Çetin, P. S., Kutluca, A. Y., & Kaya, E. (2014). Öğrencilerin argümantasyon kalitelerinin incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(1), 56-66.
- Demircioğlu, T., & Uçar, S. (2014). Akkuyu nükleer santrali konusunda üretilen yazılı argümanların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1373-1386.
- Deveci, A. (2009). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusunda sosyobilimsel argümantasyon, bilgi seviyeleri ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). Tapping into argumentation: Developments in the application of Toulmin’s argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933.
- Genç, M. (2016). The approach of candidate teachers towards socio-scientific issues: The space researches example. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, Special Issue, 738-742.
- Genç, M., & Genç, T. (2017). Türkiye’de sosyo-bilimsel konular üzerine yapılmış araştırmaların içerik analizi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 27-42. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.291772>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Herman, B. C., Owens, D. C., Oertli, R. T., Zangori, L. A., & Newton, M. H. (2019). Exploring the complexity of students’ scientific explanations and associated nature of science views within a place-based socioscientific issue context. *Science & Education*, 28(3-5), 329-366.
- Herman, B. C., Zeidler, D. L., & Newton, M. (2018). Students’ emotive reasoning through place-based environmental socioscientific issues. *Research in Science Education*, 50, 2081-2109.
- Infante, D. A., & Rancer, A. S. (1982). A conceptualization and measure of argumentativeness. *Journal of Personality Assessment*, 46(1), 72-80.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2008). Argumentation in science education: An overview. S. Erduran & M. P. Jiménez-Aleixandre (Ed.) içinde, *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (ss. 3-27). Springer.
- Kandemir, M. A., & Apaydın, Z. (2023). Sınıf öğretmenlerinin argüman üretebilme becerilerinin farklı değişkenlere göre analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-24. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1076503>
- Kara, S., Yılmaz, S., & Kınır, S. (2020). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarına ve argümantasyon kalite düzeylerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1253-1267. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3785>
- Kaya, O. N. (2005). Tartışma teorisine dayalı öğretim yaklaşımının öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı konusundaki başarılarına ve bilimin doğası hakkındaki kavramalarına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

- Lin, S. S., & Mintzes, J. J. (2010). Learning argumentation skills through instruction in socioscientific issues: The effect of ability level. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(6), 993-1017.
- Meral, E., Namlı, Z. B., & Kayaalp, F. (2021). The effect of argumentation-based teaching on developing argument skills of prospective teachers, and on their willingness to debate. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1039-1062.
- Molinatti, G., Girault, Y., & Hammond, C. (2010). High school students debate the use of embryonic stem cells: The influence of context on decision-making. *International Journal of Science Education*, 32(16), 2235-2251.
- Omarchevska, Y., Lachner, A., Richter, J., & Scheiter, K. (2022). It takes two to tango: How scientific reasoning and self-regulation processes impact argumentation quality. *Journal of the Learning Sciences*, 31(2), 237-277. <https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1966633>
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994-1020.
- Peel, A., Zangori, L., Friedrichsen, P., Hayes, E., & Sadler, T. (2019). Students' model-based explanations about natural selection and antibiotic resistance through socio-scientific issues-based learning. *International Journal of Science Education*, 41(4), 510-532. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1564084>
- Sadler, T. D. (2004). Moral and ethical dimensions of socioscientific decision-making as integral components of scientific literacy. *Science Educator*, 13(1), 39-48.
- Soysal, Y. (2012). *Sosyobilimsel argümantasyon kalitesine alan bilgisi düzeyinin etkisi: Genetiği değiştirilmiş organizmalar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sönmez, A. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının GDO'lu besinler hakkındaki bilgileri, risk algıları, tutumları ve böyle bir konunun öğretimine yönelik öz yeterlilikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi.
- Süküt, E., & Oğuz-Namdar, A. (2023). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama ile yapılandırılmış argümantasyona dayalı besinlerimiz ünitesindeki argümanları ve derse ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 285-315. <https://doi.org/10.33400/kuje.1247602>
- Sürmeli, H., & Şahin, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji çalışmalarına yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 145-157.
- Şenel-Çoruhlu, T. Ş., & Akyüz, M. (2021). Argümantasyon tabanlı öğrenme ortamlarının sınıf öğretmen adaylarının kavramsal anlamalarına etkisi: Genetiği değiştirilmiş organizmalar örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 622-642.
- Topçu, M. S., & Atabey, N. (2017). Sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin argümantasyon nitelikleri üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 68-84.
- Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z., & Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Eğitim ve Bilim*, 14(6), 1-22.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Töman, U., & Gökçe-Yıldırım, T. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 318-327. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1221651>
- Tunç-Şahin, C. (2022). Sosyal bilgiler lisans ve lisansüstü öğrencilerinin sosyobilimsel konulara yönelik argümantasyon düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3031-3060. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.953144>
- Türkmen, H., Pekmez, E., & Sağlam, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki düşünceleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 448-475.
- Ulu, C. (2015). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımına dayalı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 316-343.
- Uluçınar-Sağır, Ş., Soylu, Ü. İ., & Bolat, A. (2021). 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesindeki argümantasyon seviyelerinin belirlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 184-203. <https://doi.org/10.18039/ajes.726305>
- Uzunkol, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının genetiği değiştirilmiş organizmalara (GDO) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 94-101.



- Venville, G. J., & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 952-977.
- Yavuz-Topaloğlu, M., & Balkan-Kıyıcı, F. (2017). Ortaokul öğrencilerin hidroelektrik santrali hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 159-179.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Applebaum, S., & Callahan, B. E. (2009). Advancing reflective judgment through socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 74-101.
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89(3), 357-377.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Information from multiple sources provides insights into current events, especially in open-ended socioscientific issues (SSIs), where the information source significantly shapes the outcome. Argumentation, wherein individuals collaboratively express their interpretations through logical explanations, is an effective teaching method for addressing contentious SSIs. In this study, the quality of the final verbal argumentations produced by the groups differing in information gathering from three different sources, the quality of the final verbal argumentations produced according to SSIs, and the quality levels of verbal argumentations before and after information gathering were analyzed. Additionally, an effort was made to form heterogeneous groups based on their views on the relevant SSI to encourage productive in-group discussions and homogeneous groups in terms of discussion tendencies to ensure equivalence between groups. This study differs from others in these aspects and, hopefully, will contribute to the field.

### Method

In this study, a “holistic multiple-case design” was used. The participants consisted of 8th graders from a public school in Ankara. Initially, students were selected through convenience sampling, and then they were categorized using the criterion sampling method into research, presentation, and interview groups, each comprising twelve students.

Data collection tools were class discussions, an argumentativeness scale, and concept cartoons. All scientific discussions were recorded. The argumentativeness scale consists of 10 items related to the tendency to participate in and avoid discussions. Cronbach’s alpha values on this scale were calculated as .81 for both the main and pilot studies. Concept cartoons were utilized to comprehend student viewpoints. These tools ensured the formation of four discussion groups, each comprising three students from diverse information acquisition groups, thereby ensuring heterogeneity in SSI perspectives and homogeneity in argumentativeness scores.

The pilot study was conducted with 25 7th graders from the same school. In the main study, the argumentativeness scale was first administered (10–15 minutes) to volunteer 8th graders. Then, the teacher-researcher provided four hours of argumentation training. Concept cartoons developed for GMOs (Genetically Modified Organisms) and base stations were given to the students. Accordingly, student groups of three students with heterogeneous views were formed. Audio recordings of the pre-argumentation process lasted between 5–11 minutes. Then, students acquired information based on their groups.

The research group’s students were asked to conduct research for two class hours for each SSI using the researcher’s prepared questions. In the presentation group, a master’s degree-holding teacher delivered unbiased two-hour presentations on the pros and cons of both SSIs. The interview group was expected to interview a graduate, an undergraduate, and a secondary school student using similar open-ended questions. Following the information gathering process, 12 subgroups held group discussions, followed by three whole-class discussions.

The data, consisting of argumentation episodes, was analyzed through content analysis and coded according to the argumentation levels established by Erduran et al. (2004). The teacher-researcher and another colleague independently coded some of the data, and the agreement between them was verified. The researcher coded the remaining portions, which were subsequently reviewed by the other coder and an academician. The argumentation episodes, whose levels were determined, were analyzed considering three research questions.

### Results

The 152 argumentations from both SSIs exhibited similar distributions. Most were at level 2, while the least were at level 5. The lowest count of argumentations was at Level 5, even after information

acquisition. The most successful group in producing argumentation at Level 5 was the research group, with three argumentations. Considering that argumentations containing at least one rebuttal are of high quality, the research group generated the highest-quality argumentations. The interview group was the last group, with 16 quality argumentations. Overall, the research group had the highest argumentation count (59), whereas the interview group had the lowest (43).

All argumentations produced after acquiring information in three groups exhibited similar distributions for both SSIs. The fewest argumentations were generated at levels 5 and 1, and the most at Level 2. Higher-level argumentations production gradually declined. Across all levels, more argumentations were produced for base stations compared to GMOs. The number of higher-quality argumentations with at least one rebuttal was 44 for base stations and 20 for GMOs. Overall, the majority (63.2%) of argumentations were produced about base stations.

Within the research group, the argumentation count significantly increased from nine to 59 during the post-argumentation process. Among these, 31 lacked rebuttals. In the presentation group, 13 argumentations emerged in the pre-argumentation process, with 84.6% devoid of rebuttals. During the preliminary argumentation process in the presentation group, more argumentations were produced about base stations than about GMOs. In the final argumentation phase, the count increased to 50 in the presentation group, with 60% of these argumentations lacking rebuttals. Students in this group produced higher-quality argumentations concerning base stations. The post-argumentation process within the interview group resulted in 43 argumentations, with around 37.2% including rebuttals. Moreover, the difference between the rates of argumentation with and without rebuttal before and after information acquisition decreased from 80% to 25.6%.

## Discussion and Conclusion

The pilot study conducted before the main implementation was the most important pillar that strengthened the study's implementation. The formation of identical groups in terms of their tendency to argue and diverse groups in terms of their views on the relevant SSI positively affected the argumentation process, allowing students to make new claims or justifications to refute them on different views.

The research group produced both quantitatively and qualitatively higher-quality argumentations compared to the other two groups. This could be attributed to students utilizing their cognitive faculties more effectively. Moreover, the choice of SSI influenced the quantity of argumentations produced. Notably, students generated more argumentations concerning the base station as opposed to GMOs. Therefore, SSI selection is important in argumentation research. Furthermore, the number and quality of argumentations produced at the end of the implementation process increased in each study group, while the differences in rates of argumentation with and without rebuttals before and after information acquisition decreased in each group. These findings agree with those of Capkinoglu et al. (2020) and Çetin et al. (2014). Finally, several suggestions were made.

**Kocaeli Üniversitesi**

**Eğitim Dergisi**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 143-170



**Kocaeli University**  
**Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1


Page: 143-170

Geribildirim ve öz-değerlendirmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi

The effect of feedback and self-assessment on students' reading comprehension success

**Özen YILDIRIM**,  <https://orcid.org/0000-0003-2098-285X>


*Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozenyildirim@pau.edu.tr*

**Seval KULA KARTAL**,  <https://orcid.org/0000-0002-3018-6972>

*Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, seval.kula@hotmail.com*

**Ömer KUTLU**,  <https://orcid.org/0000-0003-4364-5629>

*Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, omerkutlu@ankara.edu.tr*

**İbrahim ÇİÇEKDEMİR**,  <https://orcid.org/0009-0009-0460-3742>

*TC Milli Eğitim Bakanlığı, Denizli, denzliodm@gmail.com*

**Dilek AKDUMAN**,  <https://orcid.org/0000-0001-6531-3276>

*TC Milli Eğitim Bakanlığı, Denizli, delikakduman20@gmail.com*

**Ayşen ERGÜN**,  <https://orcid.org/0009-0002-9986-6041>

*TC Milli Eğitim Bakanlığı, Denizli, aysenergun6@gmail.com*

**Derya HOCEK**,  <https://orcid.org/0009-0000-8733-2857>

*TC Milli Eğitim Bakanlığı, Denizli, deryahocek@hotmail.com*

**İşıl KARCILI**,  <https://orcid.org/0000-0003-2095-332X>

*TC Milli Eğitim Bakanlığı, Denizli, isilkarcili@gmail.com*

**Önerilen Atıf**

**Recommended Citation**

Yıldırım, Ö., Kula Kartal, S., Kutlu, Ö., Akduman, D., Ergün, A., Hocek, D., & Karcılı, I. (2024). Geribildirim ve öz-değerlendirmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 143-170. <http://doi.org/10.33400/kuje.1342894>

Bu araştırma Doç. Dr. Özen Yıldırım yürütücülüğünde Pamukkale Üniversitesi ve Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçme ve Değerlendirme şubesinin ortak projesi "Okuduğunu anlama başarısının sürece dayalı izlenmesi ve değerlendirilmesi" araştırmasından üretilmiştir.

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

<b>Gönderim Tarihi</b>	<b>Düzeltilme Tarihi</b>	<b>Kabul Tarihi</b>
<i>14 Ağustos 2023</i>	<i>31 Ocak 2024, 19 Mart 2024</i>	<i>20 Mart 2024</i>

## ÖZ

Okuduğunu anlama, öğrencilerin akademik yaşamlarının yanı sıra kişisel yaşamlarındaki başarılarını da etkileyen temel becerilerden biridir. Bu becerinin bireyin erken dönemlerinden itibaren desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Araştırmada hem öğrencinin hem de öğretmenin sınıfta sürece dayalı değerlendirmeye dahil olmasının öğrencinin okuduğunu anlama becerisini artıracakları hipotezinden yola çıkılmıştır. Bu nedenle öz-değerlendirme ve geri bildirim önem veren biçimlendirici bir durum belirleme sürecinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. 4., 5. ve 6. sınıflar için iki farklı deney grubu seçilmiştir. Çalışma grubu 258 öğrenciden oluşmaktadır. Deney gruplarından birindeki deneysel süreçte hem öz değerlendirme hem de geri bildirim uygulamalarına ağırlık verirken, diğer deney grubunda sadece geri bildirim uygulamalarına yer verilmiştir. Kontrol gruplarında özel bir işlem uygulanmamış olağan ders işlenişine devam edilmiştir. Veriler, okuduğunu anlama başarı testleri ve bu testlerdeki başarıyı değerlendirmek için geliştirilen bütüncül dereceli puanlama anahtarları kullanılarak toplanmıştır. Ön test ve son test arasındaki farkı incelemek için betimleyici istatistikler ve karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenci yanıtlarına öğretmen geri bildirim alan tüm deney gruplarının son test puanları, ön test puanlarına göre daha yüksek ve anlamlıdır. Uygulanan işlemin dördüncü sınıf düzeyi deney gruplarında daha etkili olduğu gözlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin öz-değerlendirme ve geri bildirimleri üst sınıflardaki öğretmenlere göre daha etkili bir şekilde gerçekleştirmelerinden kaynaklı olabilir. Kontrol grupları incelendiğinde bazı grup performanslarının zaman içerisinde düştüğü gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin tanımlayıcı geri bildirim ve öz değerlendirme etkinlikleriyle öğrencinin okuduğunu anlama becerisini izlemesi ve öğrencinin kendi performansını izlemesini sağlayacak ortamlar yaratması önerilmektedir.

*Anahtar Sözcükler:* okuduğunu anlama, öz-değerlendirme, geribildirim, durum belirleme, biçimlendirici değerlendirme

## ABSTRACT

Reading comprehension is one of the basic skills that affect students' success in their personal lives as well as their academic lives. It is emphasized that this skill should be supported starting from the early stages. In the study, it was assumed that the involvement of both the student and the teacher in the formative assessment in the classroom would increase the student's reading comprehension skills. Therefore, the effect of a formative assessment process that emphasizes self-assessment and feedback on students' reading comprehension skills was examined. The two different experimental groups were selected for 4th, 5th, and 6th grades. The study group consisted of 258 students. In the experimental process in one of the experimental groups, both self-assessment and feedback practices were emphasized, while only teachers' feedback practices were included in the other experimental group. In the control groups, no special treatment was applied, and the usual course was continued. Data were collected using reading comprehension achievement tests and holistic rubrics developed to assess achievement on these tests. Descriptive statistics and two-factor mixed measures ANOVA were used to examine the difference between the pre-test and post-test. According to the results, the post-tests of all experimental groups that received teacher feedback on student responses were higher and significant than the pre-tests. It was observed that the applied procedure was more effective at lower grade levels. It was also determined that teachers in lower grades conducted self-assessment and feedback sessions more effectively than teachers in higher grades. When the control groups were analyzed, it was observed that the performance of some of the students decreased over time. According to the results obtained, it is recommended that teachers should monitor students' reading comprehension skills through descriptive feedback and self-assessment activities and create environments that will enable students to monitor their own performance.

*Keywords:* reading comprehension, self-assessment, feedback, assessment, formative assessment

## GİRİŞ

Okuduğunu anlama okuma eyleminin temel amacıdır. Okuduğunu anlamının çok boyutlu bir yapıda olması nedeniyle üzerinde uzlaşılan tek bir tanım yerine kuramsal olarak farklı tanımlar yapılmıştır. Reading Study Group (2001) okuduğunu anlamayı yazılı dille etkileşim kurma ve eş zamanlı olarak bu etkileşimden bir anlam çıkarma süreci olarak ele almaktadır. NAEP (2009) okuduğunu anlamayı yazılı metni anlamayı, anlam çıkarmayı ve anlamı metnin türüne, amacına ve bağlamına uygun biçimde kullanmayı içeren aktif ve karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır (National Center for Educational Statistics, 2005).

Okuduğunu anlamının çok boyutlu yapısı öğretim süreçlerinin tanımlanmasını güçleştirmiştir. 1970'li yıllarda okuduğunu anlamının öğretiminde uygulanması kolay olan ancak yapının bütünlüğünü bölen bir yaklaşım izlenmiştir (Paris & Hamilton, 2009). Okuduğunu anlamayı oluşturan çok sayıda alt beceri belirlenmiş ve öğrencilere bu alt becerilerin öğretilmesiyle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirileceği kabul edilmiştir. Bu dönemdeki uygulamalar öğrencilerin bir beceri testindeki becerilerin %80'inde yetkin olabileceğini ancak öğrencilerin bu becerileri farklı öykülere ya da kurgusal olmayan farklı metinlere genellemediklerini göstermiştir. Bu durum araştırmacıların okuduğunu anlamının basitçe bir dizi becerinin birleşimi olmaktan çok daha karmaşık bir yapı olduğu sonucuna varmalarını sağlamıştır (Leslie & Caldwell, 2009; Pressley & Block, 2002). Bu anlayışla yapılan çalışmalar okuduğunu anlamının çok boyutlu doğasını oluşturan temel faktörleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmalar metin düzeyinde anlam oluşturmada gerekli olan iki boyutu öne çıkarmıştır: Anlam çıkarma ve anlamayı izleme (Pearson & Hamm, 2005).

Anlam çıkarma boyutuna ilişkin kuramsal çalışmalar öğrencilerin okudukları metinden anlam çıkarmak için sahip olmaları gereken bilişsel becerileri belirlemeye ve sınıflamaya odaklanmaktadır. Bu sınıflamalardan biri Barrett (1976) tarafından geliştirilmiştir. Bu sınıflamada okuduğunu anlamaya ilişkin basit anlama, yeniden organize etme, derinlemesine anlama, değerlendirme ve sentez olmak üzere beş bilişsel düzey tanımlanmıştır. Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması'nda (PIRLS) Barrett tarafından belirlenen bu bilişsel düzeylere dayalı ancak farklı bir sınıflama kullanılmıştır (Reeves, 2012). Bu sınıflamada, okuduğunu anlama dört bilişsel düzeyde ele alınmaktadır. PIRLS sınıflamasında birinci düzey metinde açık bir biçimde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve metinden doğrudan çıkarımlar yapma becerilerini içermektedir. İkinci düzey, metinde örtük olarak yer alan bilgi ve fikirler arasında bağlantı kurma ve çıkarımda bulunma becerilerini kapsamaktadır. Üçüncü düzey, bilgi ve deneyimlerle metin arasında ilişki kurmayı gerektirir. Dördüncü düzey okuduğunu anlama sürecindeki en üst bilişsel düzeydir. Bu düzeyde metinde verilen bilgileri metnin içerisindeki diğer bilgilerle ya da dış kaynaklarda verilen bilgilerle karşılaştırma, bilgilerin doğruluğuna ve yazarın anlatımına ilişkin yargıda bulunma gibi beceriler bulunmaktadır (Mullis & Martin, 2015; Mullis vd., 2009).

Öğrencilerin bilişsel becerilerini işe koşarak aynı metinden çıkardıkları anlamlar etkililiği, doğruluğu ve bütünlüğü açısından birbirinden farklılık gösterebilir. Bu farklılık öğrencilerin bilişsel becerileriyle birlikte onların kendi okuma davranışlarını düzenleme becerileri arasındaki farklılardan da kaynaklanmaktadır. Okumanın ilk dönemlerindeki okuyucular kendi anlam çıkarma süreçlerini nadiren izlemektedir. Bu dönemde okuyucular anlamda oluşan boşlukları gidermek için durup metni farklı stratejilerle yeniden okumak yerine bu boşlukları fark etmeden geçebilmektedir. Bunun tersine, iyi okuyucular kendi anlayışlarını izleyerek değerlendirmektedir. Anlamda oluşan boşlukları gidermek için tahmin etme, imgeleme, sorgulama, özetleme, açıklama, yordama, ön bilgilerle ilişkilendirme gibi stratejileri etkin biçimde kullanmaktadır. Öğrencilerin kendi okuma süreçlerini ve anlayışlarını izlemeleri okuduğunu anlamada kritik bir önem oluşturur. Ancak, öz izleme ve değerlendirme becerileri kendi kendilerine gelişen beceriler değildir. Bu becerilerin gelişiminin öğretmenler tarafından desteklenmesi gerekmektedir (Paris & Hamilton, 2009; Wharton-McDonald & Swinger, 2009).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede öz değerlendirme ve geri bildirim büyük bir öneme sahiptir. Geri bildirim öğrencinin okuma sürecinde hangi değişiklikleri yapması gerektiğine ilişkin açık bir resim sağlayarak öğrencinin kendi okuma süreci üzerindeki kontrol algısını güçlendirir. Geri bildirim öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde yansıtıcı düşünmelerini sağlayarak öğrenmelerinin daha aktif bir katılımcısı olmalarını da destekler (Bardach vd., 2021) Öğrenciler kendilerine sunulan geribildirimini kullanarak okuma süreçleri üzerinde düzenleme ve değerlendirmeler yapabilir. Öz değerlendirme yaparken kendi okuma sürecini belirli ölçütlerle karşılaştırma öğrencinin kendi okuma davranışlarını düzenleme becerilerini geliştirir (Massey, 2009; Paris & Paris, 2001).

Bir toplum ilköğretim düzeyindeki bireylerine dille ilgili becerileri mutlaka kazandırmış olmalıdır. Dil becerilerinin ortak noktası bireylerin düşünme güçlerini geliştirmesidir. Düşünme becerileri gelişmiş bireylerin yaşama hazırlanması, toplumsal ve doğal çevreyi bir bütün halinde ele alarak insanın ve yaşamın anlamını bu bütün içinde açıklamaya çalışması, siyasal olayları yorumlaması, tarihsel bir olayın ele alınmasında nesnel davranması, başka insanların haklarına saygı duymanın ötesinde onların haklarını savunması, farklı görüşlere hoşgörü göstermenin yanında o görüşün temelinde yatan anlamı çözmeye çalışması vb. daha olanaklı olacaktır. Ayrıca, okuduğunu anlamının bireyin farklı alanlardaki akademik başarılarıyla da ilişkisi olduğu bilinmektedir. Okuduğunu anlamının farklı alanlardaki başarıyla olumlu ilişkisi pek çok farklı araştırmayla ortaya konmuş bir bulgudur (Cimmiyotti, 2013; Cook, 2006; Kutlu vd., 2011; Mickelson, 2016; Özyeter & Kutlu, 2018; Vilenius-Tuohimaa vd., 2008; Sertsöz, 2003; Akay, 2004; Baştuğ, 2014; Ateş, 2017; Kızgın & Baştuğ, 2020).

Son yıllarda, dünyadaki pek çok ülke ana yaşam becerilerinden biri olan okuduğunu anlama becerisinin okullarda bireylere ne derece kazandırıldığı konusunda çalışmalar yapmaktadır. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmaların bulguları öğrencilerin okuma becerisi üzerinde düşünmeyi ve önlem almayı gerektiren bazı durumları ortaya koymaktadır. İlk kez 2001 yılında uygulanan PIRLS'te Türkiye'deki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısının uluslararası ortalamaların çok altında olduğu ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuduğunu anlamada üst düzey düşünme becerilerinin zayıf olduğu görülmüştür (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2003). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü tarafından 2003, 2006, 2009 ve 2012 yıllarında gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) uygulamalarında Türkiye'deki öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları uluslararası ortalamaların altında yer almıştır (Anıl vd., 2015; MEB, 2005; 2007; 2010). Ayrıca, PISA 2015 uygulamasında alt yeterlik düzeylerinde bulunan öğrenci sayısı önceki yıllara göre artarken üst yeterlik düzeylerinde bulunan öğrenci sayısı azalmıştır (Taş vd., 2016). Türkiye de gerçekleştirilen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) 2018 yılı uygulamalarının bulguları uygulamalara katılan dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin önemli bir kısmının okuduğunu anlama becerilerinin temel ve temel altı düzeyde olduğunu göstermiştir (MEB, 2019a; 2019b).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde açıkça gözlenen gerilemenin durdurulması ve grafiğin olumlu yöne çevrilmesi çok önemlidir. Araştırma bulgularının sağladığı bakış açısıyla, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinin onlara stratejik ve özerk öğrenenler olmayı öğretmekle aynı anlama geldiği ifade edilebilir (Paris & Hamilton, 2009). Öğrencilerin kendi okuma süreçlerini izleme ve değerlendirme becerileri onları uyguladıkça gelişmektedir (Pressley, 2002). Bu nedenle, öğrencilere yalnızca bu becerilerin öğretilmesi değil onları deneme, kendi gelişimlerini izleme ve gelişimlerine ilişkin geri bildirim alma fırsatlarının da yaratılması gerekmektedir.

Çalışmalar öğrencilerin kendi okuduğunu anlama süreçlerini izleme ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmek için onların farkındalık ve bilgilerinin artırılmasının gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, çalışmalar öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde onlara zamanında betimleyici ve yol gösterici geri bildirimler sağlamanın okuduğunu anlama başarısını geliştirmedeki önemini desteklemektedir (Block, 2003; Wharton-McDonald & Swinger,



2009; Samuels & Wu, 2003). Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini tetikleyecek nitelikli sorularla öğrencilerin metnin anlamı üzerinde derinlemesine düşünmelerinin sağlanması araştırma bulgularıyla desteklenmiş bir başka önemli noktadır (Bitter vd., 2009). Araştırmacılar öğretmenlerin yalnızca metinde açıkça yer alan bilgi ve düşüncelere dayalı çıkarımda bulunmayı gerektiren soruları değil, öğrencilerin metnin anlamına ilişkin daha derin düşünmelerini sağlayacak üst düzey zihinsel becerilerini kullanmayı gerektirecek sorular sormalarını vurgulamaktadır (Shanahan vd., 2010).

Okuduğunu anlama becerisinin bir temel yaşam becerisi olduğu düşünüldüğünde, okuduğunu anlamadaki eksiklerin öğrencilerin yalnızca eğitim ve öğretim yaşamındaki başarısını değil, gelecekteki başarılarını ve yaşam kalitelerini de olumsuz etkileyeceği ifade edilebilir. Bu sorunun çözümü başta ülkelerin politika yapıcılarının olmak üzere, üniversitelerin, sivil toplum kuruluşlarının, gönüllü derneklerin gibi pek çok kuruluşun iş birliği içinde çalışmasını gerektirmektedir. Bu çalışmaların rastlantısal önlemlerle değil, etki yaratmış araştırmalara dayalı önlemlerle yapılması hâlinde başarılı olacağı bilinmektedir. Bu nedenle, okuduğunu anlamanın geliştirilmesini sağlayacak eğitim modellerinin oluşturulması, bu modellerin ülke genelinde uygulanmadan önce okullar üzerinde denenmesi ve geliştirilerek ülke geneline yayılması önemli görülmektedir (Kutlu vd., 2018). Ancak, bu modellerin geliştirilmesi için öncülük olacak deneysel çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Bu nedenle araştırmada okuduğunu anlamada üst düzey becerileri ölçen sorulara yönelik öğrencilerin performanslarındaki gelişimlerine ilişkin geri bildirim vermenin ve öz değerlendirmenin onların bilgi ve farkındalıklarını artırarak okuduğunu anlama becerisini nasıl geliştirdiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim dört, beş ve altıncı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının dört farklı çeyrek dilime (0-25, 26-50, 51-75, 76-100) göre dağılımı nasıldır?
2. İlköğretim dört, beş ve altıncı sınıf düzeylerindeki deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları, geribildirim alma ve öz değerlendirme becerilerinin desteklenmesine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?

## YÖNTEM

Araştırma deneysel bir model üzerinden yürütülmüştür. Deney grupları sosyo-ekonomik ve başarı düzeyleri açısından eşleştirilmeye çalışılmış ve çok gruplu yarı deneysel bir model tasarlanmıştır. Yarı deneysel modeller, uygulanan programın etkinliğini araştıran ancak bireylerin ya da grupların tesadüfi olarak belirlenmediği, eşleştirmelerin yapıldığı çalışmalardır (Harris vd., 2006)

## Katılımcı Bilgisi

Araştırmada her sınıf düzeyinde iki farklı deney ve bir kontrol grubu yer almaktadır. Deney gruplarından birinde (DÖ), öğrencilerin kendi yanıtlarını değerlendirmelerine olanak sağlanmış ve öğretmen geribildirimleriyle öğrencilerin becerilerinin gelişimi izlenmiştir. İkinci deney grubunda (D) öz değerlendirme uygulamaları yapılmamış, yalnızca okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi öğretmenler tarafından izlenmiş ve öğrencilere geribildirim sağlanmıştır. Kontrol grubunda (K) ise herhangi bir deneysel işlem yürütülmemiş, var olan ders programı uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda toplam 258 öğrenci yer almıştır. Çalışma grubu oluşturulurken iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. İlk aşamada öğretmenler seçilmiş daha sonra bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin seçim sürecinde Denizli ilinin farklı ilçelerinde bulunan ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenlerine ve ortaokul Türkçe öğretmenlerine bir anket uygulanarak "Okuduğunu Anlamaya Yönelik Açık Uçlu Soru Yazma ve Değerlendirme Eğitimi" verileceği duyurulmuştur. Ankete yanıt veren gönüllü öğretmenlerin seminere katılma talepleri alınmıştır. Seminere yaklaşık 62 öğretmen başvurmuştur. Öğretmenlere kişisel özelliklerini, sınıfların ve okulların akademik durumlarını yansıtan sorular sorulmuştur. Yanıtlar doğrultusunda 62 öğretmen içerisinden

sosyo-ekonomik ve başarı düzeyi birbirine benzer nitelikteki okullarda çalışmakta olan 29 öğretmen seminere davet edilmiştir. Deneysel çalışmaya katılacak öğretmenler eğitim sonunda bu gruptan tekrar bir seçimle belirlenmiştir. Semineri devamsızlık yapmadan takip eden, derslere etkin katılım gösteren, verilen görevleri özenli biçimde tamamlayan ve deneysel çalışmaya gönüllü olarak sınıfıyla destek verebileceğini belirten başarı ve sosyoekonomik düzeyi benzer okulların öğretmenleri içerisinde ilköğretim 4., 5. ve 6. sınıf düzeyi için ikişer öğretmen seçilmiştir. Böylece, toplamda altı öğretmen ve bu sınıflarda yer alan öğrenciler deneysel çalışma sürecine dâhil edilmiştir. Deney gruplarından elde edilen sonuçları karşılaştırabilmek için deney gruplarını eşleştirirken benimsenen yukarıdaki ölçütler dikkate alınarak benzer sınıf ve okul özelliklerindeki okullardan kontrol grupları seçilmiştir. Bu sayede, okul ve sınıf özellikleri gibi başarıyı etkileyebilecek dış faktörlerin bir miktar kontrol altına alınması hedeflenmiştir.

Araştırmada geribildirim ve öz değerlendirme okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi farklı sınıf düzeylerinde incelenmiştir. Farklı sınıf düzeylerinin araştırmaya dahil edilmesindeki temel faktör aynı deneysel işlem sürecinde (aynı program, metinler ve ölçekler) sınıf düzeyine göre öğrenci performanslarının nasıl değiştiğini gözlemlemektir. Bu sayede deneysel işlemin sonuçlarının farklı düzeylerde karşılaştırılmasına dayalı bir tartışmaya gidilmek istenmiştir. Deneysel işlem sürecinde gruplar arasındaki etkileşimi ortadan kaldırmak için benzer özelliklere sahip farklı okullar tercih edilmiştir. Ancak bu süreçte deneysel işlemi yürüten öğretmenler farklıdır, öğretmenler araştırmacılar tarafından belli aralıklarla denetlenmiş ve uygulamada çeşitli önlemler alınmıştır. Bu önlemler, deneysel işlemin sürdürülmesinde öğretmenlerin uygulamalarını standartlaşmasını sağlayacak eylemleri içermektedir. Eylemlerden ilki, deneysel işlem sürecinde kullanılacak metinlerin ve bu metinlere dayalı olarak sınıf içinde sorulacak soruların araştırmacılar tarafından geliştirilmesi ve öğretmenlerle uygulama haftası öncesinde paylaşılmasıdır. Her uygulama haftası öncesinde deney grubu öğretmenleriyle çevrim içi ortamda araştırmacıların yürütücülüğünde toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda, o hafta uygulanacak aynı metin ve sorular öğretmenlere tanıtılmıştır. Ayrıca öğrenciler tarafından verilen yanıtlara geribildirim verirken ve öğrenciler öz değerlendirme yaparken kullanacakları dereceli puanlama anahtarları da bu toplantılarda ele alınmıştır. Öğretmenlerin yanıtlardaki yetkin ve geliştirilmesi gereken becerileri tanımlamada dereceli puanlama anahtarını nasıl kullanması gerektiği uygulama öncesinde açık bir hale getirilmiştir. Böylece, öğretmenlerce aynı metinlerin, soruların ve dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması sağlanarak öğretmen özellikleri açısından ortaya çıkabilecek kontrol dışı faktörlerin etkisi azaltılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, araştırmacılar dördüncü sınıf düzeyinden seçilen sınıf öğretmenleriyle, beş ve altıncı sınıf düzeyinde seçilen Türkçe öğretmenlerinin geribildirim ve öz değerlendirme süreçlerini yürütmede bazı farklılıklar göstereceği bunun da müdahalenin çıktılarını bir miktar etkileyeceği varsayılmıştır.

Buraya kadar bilgi verilen seçimler ve uygulamalar temelinde, her sınıf düzeyinde ikisi deney, biri kontrol grubu olmak üzere üç farklı grup oluşturulmuştur. Toplamda üç sınıf düzeyi için dokuz farklı grup üzerinde uygulamalar yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin deneysel işleme ve veri toplama sürecinde ön test ve son teste katılma zorunluluğu aranmıştır. Buna göre, ön ve son test uygulamalarından yalnızca birine katıldığı belirlenen toplam 73 öğrenci analiz dışı bırakılmıştır. Son durumda, çalışma grubunda toplam 258 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerin deney gruplarına, sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1****Öğrencilerin Deney Gruplarına, Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

Gruplar	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Deney (Öz Değerlendirme + Geri bildirim)		f/ Yüzde	f/ Yüzde	f/ Yüzde
	4. sınıf	15 / 48.4	16 / 51.6	31 / 100
	5. sınıf	21 / 56.8	16 / 43.2	37 / 100
Deney (Geri Bildirim)	6. sınıf	14 / 50.0	14 / 50.0	28 / 100
	4. sınıf	9 / 37.5	15 / 62.5	24 / 100
	5. sınıf	14 / 46.7	16 / 53.3	30 / 100
Kontrol Grubu	6. sınıf	9 / 34.6	17 / 65.4	24 / 100
	4. sınıf	15 / 37.5	25 / 62.2	40 / 100
	5. sınıf	12 / 46.2	14 / 53.8	28 / 100
Toplam	6. sınıf	7 / 41.5	9 / 58.5	16 / 100
		116 / 44.96	142 / 55.04	258 / 100

Tablo 1 incelendiğinde DÖ grubunda 4. sınıfta 14, 5. sınıfta 21 ve 6. sınıfta 14 öğrenci yer almaktadır. D grubunda 4. sınıfta 9, 5. sınıfta 21 ve 6. sınıfta 14 öğrenci vardır. Kontrol gruplarına bakıldığında 4. sınıfta 15, 5. sınıfta 12 ve 6. sınıfta 7 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Deneysel sürece dahil olmak için öğrencilerin her iki testi cevaplama zorunluluğu olduğundan yukarıda da belirtildiği gibi bazı öğrenciler deneysel sürecin dışında tutulmuştur. Bu nedenle örneğin K grubunun 6. sınıfı ve D grubunun 4. ve 6. sınıfının örneklem genişliği daha azdır.

**Verilerin Toplanması**

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yürütülmüştür. Araştırmanın amacı öz değerlendirme ve geribildirim içeren biçimlendirici durum belirleme yoluyla öğrencinin okuduğunu anlama performansını gözlemlemek olduğundan iki farklı işlem adımı test edilmiştir. Her sınıf düzeyinde iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam 9 grup oluşturulmuştur. Deneysel çalışmanın birinci grubunu öz değerlendirme ve geri bildirim ağırlıklı olduğu deney grubu (DÖ), ikinci grubunu yalnızca geri bildirim ağırlıklı olduğu deney grubu (D) ve üçüncü grubunu ise deneye dayalı hiçbir uygulamanın yapılmadığı ve Türkçe dersinin olağan seyrinde işlendiği kontrol grubu (K) oluşturmaktadır.

DÖ grubunda amaç hem öğretmenin hem de öğrencinin değerlendirme sürecine aktif katılımını sağlamaktır. Bu grupta, öğrencinin okuduğunu anlama sürecine ve üst düzey bilişsel süreç gerektiren sorulara verdikleri yanıt performansını artırmak için öz değerlendirmelere ve öğretmen merkezli geri bildirimlere yer verilmiştir. Öğrencinin hem okuma sürecindeki kendi durumunu hem de soru yanıtlamadaki performansını değerlendirmesi için fırsatlar sunulmuş, öğrenciye öğretmenin puanlamasıyla kendi puanlamasını karşılaştırma olanağı sağlanmıştır. Bu araştırmada, tüm sınıf düzeylerinde yalnızca DÖ gruplarında öz değerlendirme etkinlikleri yapılmıştır. Bu etkinlikler kapsamında, iki farklı izleme uygulamasının ardından hem öğretmen hem de öğrenciler sorulara verdikleri yanıtları dereceli puanlama anahtarlarına dayalı olarak puanlamışlardır. Öğretmen ve öğrencilerin puanlamaları arasında oluşan farkları gördükleri yüz yüze geribildirim oturumu gerçekleştirmişlerdir. Geriye kalan dört izleme uygulamasında ise öğretmenler uygulamanın yapıldığı ilgili haftanın içerisinde geribildirimlerini öğrencilere yazılı olarak vermişlerdir. Geri bildirim grubunda ise öz değerlendirme ve değerlendirmeler arasındaki farkların görüşüldüğü yüz yüze geribildirim oturumları gerçekleştirilmemiştir. Bu grupta, deneysel işlem süresince yürütülen izleme uygulamalarının ardından ilgili hafta içerisinde öğrencilerin yanıtlarına öğretmen tarafından yazılı geri bildirim verilmiştir. Kontrol grubunda herhangi bir işlem uygulanmamış, izleme uygulamaları ve geribildirimler gerçekleştirilmemiştir.

öğretmen ilgili sınıf düzeyinin öğretim programına göre öğretimi sürdürmeye devam etmiştir. Tablo2' de deneysel sürece ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 2***Deneysel İşlem Süreci*

Deneysel Grupları	Ön Test	Deneysel Süreç	Son Test
DÖ Grubu	Başarı Testi	Öğretmen Geri bildirim ve Öz değerlendirme	Başarı Testi
D Grubu	Başarı Testi	Öğretmen Geri bildirim	Başarı Testi
K	Başarı Testi	Türkçe dersinin olağan seyrinde işlenmesi	Başarı Testi

**Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında başarı testleri, bu testleri değerlendirmek için hazırlanan bütünsel dereceli puanlama anahtarları, bir geribildirim formu ve öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu uygulamalarda metne dayalı kullanılan başarı testleri Kutlu ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmadan alınmıştır. Kutlu ve diğerlerinin (2018) çalışmasında kullanılan metinler PIRLS taksonomisi dikkate alınarak hazırlanmış ve geliştirilen soruların dil ve anlatım ile sınıf düzeylerinin gelişimsel özellikleri açısından uygunluğuna ilişkin okuma alanında çalışan akademisyenlerden ve Türkçe öğretmenlerinden uzman görüşü alınmıştır.

Ön test ve son test olarak kullanılan başarı testi Kral ve Değirmenci başlıklı bir metne dayanmaktadır. Bu metin için PIRLS okuma becerisi sınıflamasından yararlanılarak dört farklı bilişsel düzeyi ölçen maddeler hazırlanmıştır. Test, doğrudan çıkarım yapma düzeyinde iki, yorumlama düzeyinde iki, bilgi ve deneyimleri kullanma düzeyinde bir, metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme düzeyinde iki olmak üzere toplam yedi maddeden oluşmaktadır. Deneysel çalışmalar süresince öğrencinin okuduğunu anlama gelişimini izleyebilmek ve artırmak amacıyla altı farklı metin ve bu metinlerle ilişkili soruları içeren başarı testleri uygulanmıştır. İzleme uygulamalarında sırasıyla "Bir Başarı Öyküsü, Güvercin, Forsa, Satı Kadın, Oyuncak ve Sözün Gücü" başlıklı metinlere dayalı olarak hazırlanan altı farklı başarı testi kullanılmıştır. Birinci, üçüncü, dördüncü ve altıncı izleme testlerinde 5 madde, ikinci ve beşinci izleme testlerinde de 7 madde yer almıştır. Buna göre, izleme testlerinde toplam 34 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden 8'i doğrudan çıkarım yapma, 10'u yorumlama, 9'u bilgi ve deneyimleri kullanma ve 7'si metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme becerilerini ölçmektedir.

Öğrencilerin uygulamalarda kullanılan başarı testindeki sorulara verdikleri yanıtları puanlamada bütünsel dereceli puanlama anahtarları kullanılmıştır. Öğrencilerin her soruya verebileceği yanıtlar bütünsel olarak değerlendirilmiş ve en yüksekte en düşüğe doğru sıralandıktan sonra her düzeye bir puan atanmıştır. Geliştirilen her puanlama anahtarı için aynı yol izlenmiş ve ilk olarak en doğru yanıt tanımlanmıştır. Daha sonra sırasıyla uzak doğru, yanlış ve ilişkisiz yanıtlar belirlenmiş ve öğrenci yanıtlarına dayalı olarak örnek yanıtlar seçilmiştir. En doğru yanıt 10 puan değerindedir ve puanlar uzak doğru yanıtlar için sırasıyla 7, 4 ve 2 puanlarına karşılık gelmektedir. Boş, yanlış ve ilişkisiz yanıtların ise puan karşılığı bulunmamaktadır. Hazırlanan puanlama anahtarları Kutlu ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen projede çalışan beş ölçme alanı uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu kapsamda uzmanlar hem yanıt ifadesinin maddenin ölçmek istediği özellikle ilişkili olup olmadığını, ne derece kapsayıcı olduğunu belirlemişler hem de yazım, noktalama, dil ve anlatımla ilgili konularda ilgili değişiklikleri yapmışlardır. Uzmanların önerileri doğrultusunda puanlama anahtarları iyileştirilmiş ve grubun ortak görüşü alınarak son biçimi oluşturulmuştur (Kutlu vd., 2018).

Araştırma kapsamında, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimi izleme ve öğrencilere geri bildirim vermede yol gösterici olabilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından bir geri bildirim formu oluşturulmuştur. Bu formun hazırlanmasında PIRLS sınıflamasında yer verilen bilişsel düzeyler ve bu düzeylerle ilişkili olarak tanımlanan becerilerden yararlanılmıştır

Özen YILDIRIM, Seval KULA KARTAL, Ömer KUTLU, İbrahim ÇİÇEKDEMİR, Dilek AKDUMAN, Ayşen ERGÜN, Derya HOCEK, Işıl KARCILI

Geribildirim ve öz-değerlendirmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi

(Reeves, 2012). Daha önce de ifade edildiği gibi bu sınıflamada okuduğunu anlamada kullanılan beceriler dört bilişsel düzeyde sınıflanmıştır. Öğretmenler izleme uygulamaları boyunca öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimi bu forma dayalı olarak izlemişlerdir. Öğrencilerin uygulamalardaki yanıtlarına dayalı olarak dört bilişsel düzeydeki beceriler içerisinde geliştirilmesi gereken, yeterli ya da üstün oldukları becerileri ortaya koymuşlardır. Öğretmenler öğrencilerine verdikleri yazılı ve sözlü geri bildirimlerini bu belirlemelere dayalı olarak yürütmüştür. Araştırmada öz değerlendirme etkinlikleri DÖ ve D deney gruplarından yalnızca DÖ gruplarında yürütülmüştür. DÖ gruplarında yer alan öğrenciler dereceli puanlama anahtarlarına dayalı olarak her okuma etkinliğinden sonra kendi yanıtlarını değerlendirmişlerdir.

### Verilerin Analizi

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının ön ve son testteki değişimine ilişkin ön bilgi elde edebilmek ve verilerin dağılımlarını görmek amacıyla ilk olarak betimsel istatistiklere dayalı incelemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarında öğrencilerin alt ve üst puanlara dağılımı incelenmiş ve öğrencilerin toplam puanları 100'lük sistemde hesaplanmıştır. Ardından, dört, beş ve altıncı sınıf düzeylerindeki öğrenci puanlarının dört farklı çeyrek dilime (0-25, 26-50, 51-75, 76-100) dağılımı frekanslara dayalı olarak incelenmiştir. Öğrenci performansları yorumlanırken, öğrencilerin başarı puanlarına göre yüzdelik dilimlerde nerede olduklarının belirlenmesi ve ön testten son teste performanslarının nasıl değiştiğinin betimsel olarak ortaya konulması süreçteki değişim hakkında hem genel hem de herkes tarafından yorumlanması kolay bir bilgi sağlayacak, hem de anlam çıkarıcı istatistiklerinin bulgularının yorumlanmasını kuvvetlendirecektir. Ulusal ve uluslararası birçok çalışmada da öğrenci performanslarının betimsel olarak ele alındığı görülmektedir (MEB, 2003; MEB, 2005; MEB, 2010; Mullis vd., 2009).

İkinci olarak, deneysel işlemlerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek amacıyla ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular kısmi etki büyüklüğü dikkate alınarak yorumlanmıştır. Değerlendirme de Kirk (1996)'nın ölçüt değerleri (.010= Küçük, .059= Orta, .138= Büyük) dikkate alınmıştır. Analizin ilgili varsayımları test edilmiştir. Analizin normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını incelemek amacıyla, tüm sınıf düzeylerindeki DÖ, D ve K grubu puanlarına ait betimsel istatistikler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Tablo 3'te bu inceleme sonucunda elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları verilmiştir.

**Tablo 3**

*Ön-test ve Son-test Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

Sınıf Düzeyi	Deney Grubu	N	Basıklık/S.E.		Çarpıklık/S.E.		Shapiro-Wilks p		
			Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	On Test	Son Test	
4	DÖ	26	26	.49	-.18	1.06	.95	.011	.004
	D	15	15	1.68	-.75	1.32	.79	.050	.035
	K	25	25	1.33	-.46	.99	.54	.125	.256
5	DÖ	34	34	-.26	.55	-.30	.43	.678	.741
	D	26	26	-.54	.27	.34	-.27	.517	.631
	K	14	14	-.16	-.24	-.14	.65	.984	.466
6	DÖ	25	25	.60	.12	-.78	-.12	.140	.961
	D	18	18	-.67	.40	.51	.31	.282	.422
	K	10	10	-.46	-1.35	1.03	.50	.101	.204

Tablo 3 incelendiğinde ön test ve son teste ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının büyük oranda 1.00'den küçük olduğu görülmektedir. Bazı grupların ön testinde bu değerden küçük uzaklaşmalar olmuştur. Ancak, hiçbir grupta  $\pm 3$ 'ten küçük veya büyük çarpıklık ve basıklık değerine rastlanmamıştır (Kline, 2011). Bu durum verilerin normal dağıldığına yönelik bir kanıtken, istatistiksel testlerle de normallik test edilmiştir. Örneklem sayılarının 30'dan küçük olması nedeniyle Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır. 4. sınıflarda DÖ grubunun ön ve son testleri, D grubunun ise son testinin normal dağılmadığı belirlenmiştir ( $p < 0,05$ ). Ancak diğer dağılımlar Shapiro-Wilks testine göre normal dağılmaktadır ( $p > 0,05$ ). Elde edilen istatistikler birlikte değerlendirildiğinde ve kullanılacak analiz yönteminin gücü düşünüldüğünde, bu üç veri setinin de normal dağıldığı kabul edilmiştir. Veri analizi yöntemi olarak parametrik bir teknik olan Karışık Ölçümler için Varyans Analizinin kullanılmasına karar verilmiştir. Karışık Ölçümler Varyans Analiz ile deneysel işlemin etkisi tek bir analizle ortaya konulabilir. Ön testlerin veya son testlerin ayrı ayrı analiz edilip karşılaştırılmasından kaynaklı istatistiksel hata en aza indirilmiş olur. Örneğin araştırmada bir sınıf düzeyinde üç grubun karşılaştırılması söz konudur. Her karşılaştırma 1. Tip hata olasılığının 0,05 olduğu düşünülürse karşılaştırma sayısı kadar hata ihtimali artacaktır (Forster vd, 2018). Bu nedenle araştırmada Karışık ölçümler için ANOVA kullanılmıştır. Varyans analizleri her sınıf düzeyi için ayrı ayrı gerçekleştirildiğinden toplamda üç varyans analizi yapılmıştır. Araştırmada ortak etkiye odaklanılmış ve ortak etki hem ANOVA sonuçlarına göre hem de grafiklere dayalı olarak yorumlanmıştır. Anlamli çıkan temel etkiler için zamana bağlı değişimde ilişkili örneklem t-testi ve gruplara bağlı değişimde çoklu karşılaştırma Scheffe testi (varyanslar homojen  $p > 0,05$ ) kullanılmıştır. Ayrıca, analizlerde kovaryansların homojenliği varsayımı Box's M testi sonucuna dayalı olarak incelenmiş ve test sonucunda 0,05'ten büyük p değerleri elde edilmiştir. Küresellik varsayımı epsilon değerlerine dayalı olarak incelenmiştir. Tüm değerlerin 1'e yakın olması bu varsayımın da karşılandığına ilişkin bir kanıt sağlamıştır. Analize başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının denkliliği incelenmiş ve on testler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına Tek Yönlü ANOVA'yla bakılmıştır. 4. sınıflarda deney grupları ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmazken ( $F_4(2\ 63) = 1,114$ ,  $p > 0,05$ ), 5. ve 6. sınıflarda ANOVA istatistiğinin anlamlı oldu gözlenmiştir ( $F_5(2\ 71) = 4,643$ ,  $p < 0,05$ ,  $F_6(2\ 50) = 12,389$ ,  $p < 0,05$ ). Çoklu karşılaştırmaya dayalı Scheffe testi sonuçlarına göre her iki sınıf düzeyinde DO ve D grubu ile K grubu arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p > 0,05$ ). DO ve D gruplarının on test sonuçları arasında anlamlı bir fark vardır ( $p > 0,05$ ). Bu durum DO ve D grubuna ait sonuçların karşılaştırılmasında etkili olabilir. Ancak modelde grupların veya zamanın temel etkisinden ziyade zamanın ve grubun ortak etkisine odaklanılmıştır.

### **Araştırma Etiği**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 06.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-93803232-622.02-193608

## BULGULAR

Birinci amaca dayalı olarak, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarındaki değişimi görebilmek amacıyla, dört, beş ve altıncı sınıf düzeylerindeki öğrenci puanlarının dört farklı çeyrek dilime (0-25, 26-50, 51-75, 76-100) dağılımı incelenmiştir. Tablo 4'te dördüncü sınıf düzeyinde puan çeyreklerindeki öğrenci dağılımları verilmiştir.

**Tablo 4**

*Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çeyrek Dilimlere Dağılımı*

Gruplar	Ölçümler	0-25	26-50	51-75	76-100	Toplam
DÖ	Ön	21	4	1	0	26
	Son	15	5	5	1	
D	Ön	9	4	2	0	15
	Son	7	4	4	0	
K	Ön	14	10	1	0	25
	Son	13	10	2	0	

Tablo 4 incelendiğinde ön testte DÖ grubunda yer alan toplam 26 öğrenciden 21'inin ilk çeyrek dilimde yer aldığı görülmektedir. Son testte ise ilk çeyrekte yer alan öğrenci sayısında düşüş olurken ikinci ve üçüncü çeyrekteki öğrenci sayılarında artış olduğu bulunmuştur. Bu grupta ön test uygulama puanlarına göre ilk çeyrekte yer alan öğrencilerin bir kısmı süreç sonunda puanlarını ikinci ve üçüncü çeyreğe çıkarabilmişlerdir. DÖ grubundaki kadar belirgin olmasa da D grubunda da benzer bir durum gözlenmektedir. Ön testte ilk çeyrekte yer alan öğrenci sayısı 9 iken son testte bu sayı 7'ye düşmüş ve üçüncü çeyrekteki öğrenci sayısında da küçük bir artış olmuştur. Çeyrek dağılımlardaki değişim çalışmaların öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında bir artış oluşturabildiğine işaret etmektedir. Bunu destekleyen bir diğer bulgu kontrol grubundaki öğrencilerin puan çeyreklerindeki dağılımlarının ön ve son testte bir farklılık göstermemesidir. Ancak, her iki deney grubunda öğrencilerin puanlarının son çeyrek dilime çıkarılamamış olması dikkat çekici bir bulgudur. Bu bulgu çalışmaların devamı için önemli bir gerekçe sunmaktadır. Tablo 5'te beşinci sınıf düzeyinde puan çeyreklerindeki öğrenci dağılımı verilmiştir.

**Tablo 5**

*Beşinci Sınıf Öğrencilerin Çeyrek Dilimlere Dağılımı*

Gruplar	Ölçümler	0-25	26-50	51-75	76-100	Toplam
DÖ	Ön	14	19	1	0	34
	Son	9	19	5	1	
D	Ön	8	13	5	0	26
	Son	1	9	15	1	
K	Ön	7	7	0	0	14
	Son	9	5	0	0	

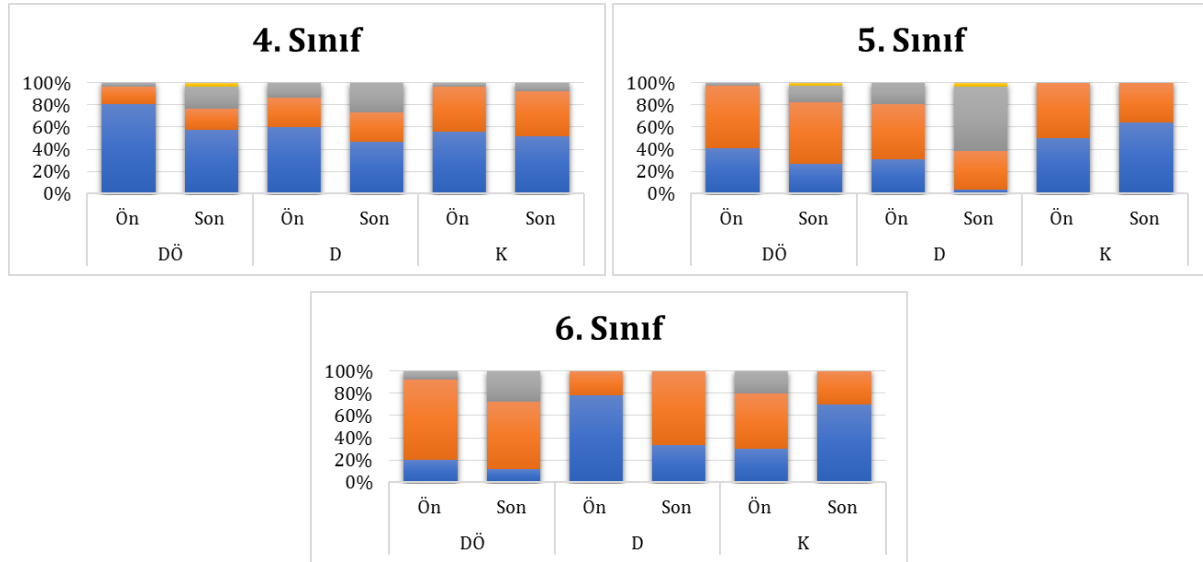
Tablo 5'e göre DÖ grubunda ön testte ilk çeyrekte 14 kişi yer almıştır. Bu sayı son testte 9'a düşmüştür. Ayrıca, son testte üçüncü ve dördüncü çeyrekte yer alan öğrenci sayısı da artmıştır. D grubunda son testte ilk ve ikinci çeyrekte yer alan öğrenci sayıları azalırken üçüncü çeyrekte yer alan öğrenci sayısında önemli bir artış olmuştur. Dördüncü sınıf düzeyiyle benzer biçimde bu düzeyde de son çeyrekteki öğrenci sayılarında ön ve son test arasında bir değişim olmamıştır. Her iki deney grubunda yapılan çalışmaların sonucunda öğrenciler puanlarını ilk çeyrekte üçüncü çeyreğe taşıyabilmişlerdir. Bu bulgu, ilk çeyrekte yer alan öğrenci sayılarının azalması ve öğrencilerin puanlarının dördüncü çeyreğe taşınabilmesi için çalışmaların daha uzun süre devam ettirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu bulguyu destekleyen önemli bir kanıt beşinci sınıf

düzeyinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çeyrekliklere dağılımıdır. Bu grupta son testte ilk çeyreklikte yer alan öğrenci sayısı artarken ikinci çeyreklikteki öğrenci sayısı azalmıştır. Başka bir ifadeyle, bu gruptaki bazı öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında zaman içerisinde bir düşüş olmuştur. Tablo 6'da altıncı sınıf düzeyinde puan çeyreklerindeki öğrenci dağılımı verilmiştir.

**Tablo 6***Altıncı Sınıf Öğrencilerin Çeyrek Dilimlere Dağılımı*

Gruplar	Ölçümler	0-25	26-50	51-75	76-100	Toplam
DÖ	Ön	5	18	2	0	25
	Son	3	15	7	0	
D	Ön	14	4	0	0	18
	Son	6	12	0	0	
K	Ön	3	5	2	0	10
	Son	7	3	0	0	

Tablo 6 incelendiğinde DÖ grubunda ön testte ilk ve ikinci çeyrekte yer alan bazı öğrencilerin son testte puanlarını üçüncü çeyreğe taşıdığı görülmektedir. Ancak, bu grupta son testte dördüncü çeyreklikte yer alan bir öğrenci olmamıştır. D grubunda ön testte öğrencilerin ilk çeyreklikte yığılarken son testte ikinci çeyreklikte toplandıkları bulunmuştur. Bu grupta da son testte üç ve dördüncü çeyreklikte yer alan öğrenci bulunmamaktadır. DÖ ve D grubunda öğrencilerin son testte okuduğunu anlama başarılarında bir artış olduğu ifade edilebilir. Bu durumun tersine, kontrol grubunun ön test uygulamasında ilk çeyreklikteki öğrenci sayısı daha azken bu sayı son testte artmıştır. Ön testte ikinci ve üçüncü çeyreklikte yer alan öğrencilerden bazıları son testte ilk çeyreğe gerilemiştir. Sınıf düzeylerinde çeyrekliklere dağılıma dayalı bulguları bir bütün olarak inceleyebilmek için oluşturulan grafikler Şekil 1'de verilmiştir.

**Şekil 1***Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Sınıf Öğrencilerin Çeyrekliklere Dağılımları*

Şekil 1'de mavi alanlar birinci (0-25), turuncu alanlar ikinci (26-50), gri alanlar üçüncü (51-75) ve sarı alanlar dördüncü çeyrekliği (76-100) temsil etmektedir. Grafikler incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde deney gruplarında mavi alanların ön testte daha büyükken son testte küçülme eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu durum özellikle beşinci ve altıncı sınıf düzeylerinin deney gruplarında daha belirgindir. Bu küçülme çok çarpıcı bir küçülme değildir. Ancak, deneysel işlem



süresinin (3 ay) sınırlı olması göz önünde bulundurulduğunda bu sürede öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarında bir artışın sağlandığı anlaşılmaktadır. Bir diğer önemli bulgu, tüm sınıf düzeylerinde deney gruplarında gri alanların artma eğiliminde olmasıdır. Bu artış yine çok çarpıcı olmasa da böyle bir eğilimin olduğu açık biçimde görülmektedir. Bu bulgu yapılan çalışmalar sonucunda deney grubundaki bazı öğrencilerin puanlarını birinci ve ikinci çeyreklikten üçüncü çeyreklige taşıyabildiklerini göstermektedir. Ayrıca, grafikler her iki deney grubunda öğrencilerin puanlarının son çeyrek dilime çıkarılmadığına da işaret etmektedir. Bu bulgu çalışmaların daha uzun süreler için planlanarak devam ettirilmesine önemli bir gerekçe sunmaktadır.

Kontrol gruplarına ait bulgular incelendiğinde deney gruplarının tersine, beşinci ve altıncı sınıf düzeylerinde mavi alanların artma ve turuncu alanların azalma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, süreç içerisinde kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında bir düşüş meydana geldiğine işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, kontrol gruplarında ön testteki puanı ikinci çeyreklikte bulunan bazı öğrencilerin son test puanları birinci çeyreklige gerilemiştir. Bu bulgu öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artıran uygulamalar yapılmasının önemini desteklemektedir. Öğrencilerin puanlarında gözlenen bu değişimlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla her sınıf düzeyinde karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Dördüncü sınıf düzeyi için ön test ve son teste ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Dördüncü Sınıf Düzeyinde Ön ve Son Teste Ait Betimsel İstatistikler*

Grup	Ön test			Son test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
DÖ	26	17.58	14.99	26	29.01	23.95
D	15	22.38	20.65	15	29.90	24.74
K	25	23.94	12.77	25	24.74	14.14

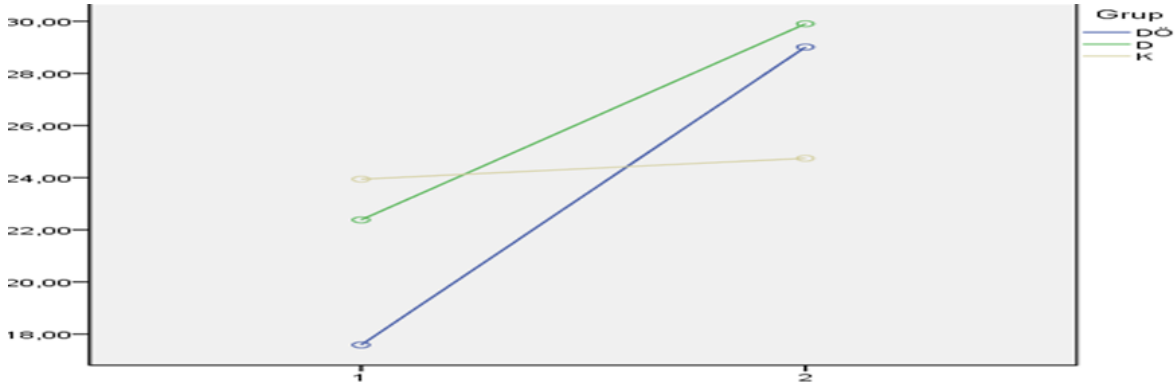
Tablo 7’de görüldüğü gibi DÖ grubunda yer alan öğrencilerin ön testten elde ettikleri puan ortalaması 17,58 iken, bu değer son testte 29,01’e yükselmiştir. D grubundaki öğrencilerin aynı ortalama puanları sırasıyla 22,38 ve 29,90’dır. Kontrol grubunun ön test puan ortalaması 23,94 iken, bu değer son testte çok küçük bir artış göstererek 24,74 olmuştur. Çeyrek puan dağılımlarının incelendiği bölümde ifade edildiği gibi her iki deney grubunda da öğrenci başarılarında ön testten son teste bir artış olduğu görülmüştür. Son test puan ortalamalarında artışların gözlenmesi projede uygulanan modelin öğrenci başarısını arttırmadaki etkililiğini gösteren önemli bir bulgudur. Ön ve son testlerde öğrencilerin elde edebileceği en yüksek puanın 100 puan olduğu düşünüldüğünde grupların son test puan ortalamalarının düşüklüğü dikkat çekicidir. Çeyrek puan dağılımlarına dayalı yapılan incelemeler öğrencilerin başarılarında artış olduğuna işaret etmiştir. Betimsel istatistiklere dayalı sonuçlar her ne kadar bu artış beklenenden çok daha düşük olsa da deney gruplarındaki puan ortalamalarının son testte bir miktar arttığını ortaya koymaktadır. Kontrol grubunda ise ön ve son test puan ortalaması arasında çok küçük bir fark olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci amacında dayalı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında deneysel süreç öncesine göre süreç sonunda gözlenen bu değişimlerin anlamlı olup olmadığını gösteren varyans analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8***Dördüncü Sınıf Düzeyindeki Varyans Analizine Ait Sonuçlar*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmın Eta Kare
Deneklerarası	36859.8	65				
Grup	154.110	2	77.05	0.132	.876	.040
Hata	36705.7	63	582.63			
Denekleriçi	8583.217	66				
Ölçüm	1344.179	1	1344.179	13.010	.001	.171
Grup*Ölçüm	729.759	2	364.880	3.531	.035	.110
Hata	6509.279	63	103.322			
Toplam	45443.017	131				

Varyans analizi sonucunda DÖ, D ve K gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür ( $F(2, 63) = 3,531, p < 0,05, \eta^2 p = 0.110$ ). Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri kritik değer 0,059 ile 0,140 aralığında olduğundan (0.11), surece dayalı değerlendirmede geri bildirim ve öz değerlendirmenin öğrencinin okuduğunu anlama performansında orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Deneydeki grupların, zaman ve gruba dayalı olarak değişimleri grafik üzerinde de incelenmiştir. Bu değişim Şekil 2'de verilmiştir.

**Şekil 2***Dördüncü Sınıfların Okuduğunu Anlama Başarılarının Gruplara Göre Zaman İçerisindeki Değişimi*

Şekil 2'ye göre mavi çizgi DÖ, yeşil çizgi D ve sarı çizgi K gruplarında okuduğunu anlama başarısının zaman içerisinde gözlenen değişimini göstermektedir. 4. sınıf düzeyindeki her iki deney grubunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında zaman içerisinde artış olduğu görülmektedir. Varyans analizi sonuçları deney gruplarında öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında gözlenen bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. DÖ grubunda D grubuna göre okuduğunu anlama başarısında daha büyük bir artış varken, kontrol grubunda okuduğunu anlama başarısının zaman içerisindeki fazla değişmediği söylenebilir. Varyans analizi sonuçları incelendiğinde temel etkilerden zamana bağlı ölçümler arasında anlamlı bir fark vardır ( $F(1, 63) = 13.010, p < 0,01, \eta^2 p = 0.171$ ). Öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına zamanın etkisi oldukça yüksektir (0.171). Bu etkinin doğasını incelemek amacıyla ilişkili örneklem t testi yapılmış ve Tablo 9'da bulgular elde edilmiştir.

**Tablo 9***Dördüncü Sınıflar İçin İlişkili Örneklemeler t-Testi Sonuçları*

Grup	Ortalama Farkı	Standart Sapma	Standart Hata	t	sd	p
DÖ	11.429	17.728	3.476	3.287	25	.000
D	7.524	11.823	3.052	2.465	14	.014
K	.800	11.554	2.310	.346	24	.366

Tablo 9 incelendiğinde dördüncü sınıf düzeyinde DÖ grubunda ön ve son test puan ortalamaları arasında 11,43 puanlık anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $t(25) = 3.287, p < 0.01$ ). D grubunda ön ve son test ortalamaları arasındaki puan farkı DÖ grubuna göre daha düşüktür. Bu gruptaki ortalamalar arasındaki fark 7,5 olarak bulunmuştur. Bu fark da 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t(14) = 2.465, p < 0.05$ ). Kontrol grubu ön ve son test arasında gözlenen puan farkı çok düşüktür ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $t(24) = 0.346, p > 0.05$ ). Buna göre, deney gruplarında öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında gözlenen artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, ancak kontrol grubunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olmadığı ifade edilebilir. Beşinci sınıf düzeyi için elde edilen betimsel istatistikler Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10***Beşinci Sınıf Düzeyinde Ön ve Son Teste Ait Betimsel İstatistikleri*

Grup	Ön test			Son test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
DÖ	34	26.51	13.15	34	34.95	16.22
D	26	36.43	14.56	26	51.26	15.09
K	14	26.22	12.05	14	24.89	7.63

Tablo 10'da görüldüğü gibi DÖ grubunda yer alan öğrencilerin ön testten elde ettikleri puan ortalaması 26,51 iken, bu değer son testte 34,95'e yükselmiştir. D grubundaki öğrencilerin aynı ortalama puanları sırasıyla 36,43 ve 51,26'dır. Kontrol grubunun ön test puan ortalaması 26,22 iken bu değer son testte bir düşüş göstererek 24,89 olmuştur. Çeyrek puan dağılımlarının incelendiği bölümde ifade edildiği gibi her iki deney grubunda da öğrenci başarılarında ön testten son teste bir artış olduğu görülmüştür. Çeyrek puan dağılımları yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin başarılarında artış olduğuna işaret etmiştir. Betimsel istatistiklere dayalı sonuçlar da deney gruplarındaki puan ortalamalarının son testte bir miktar arttığını ortaya koymaktadır. Kontrol grubunda ise ön ve son test puan ortalaması arasında küçük bir fark olduğu ve öğrencilerin son testte başarılarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında deneysel süreç öncesine göre süreç sonunda gözlenen bu değişimlerin anlamlı olup olmadığını gösteren varyans analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

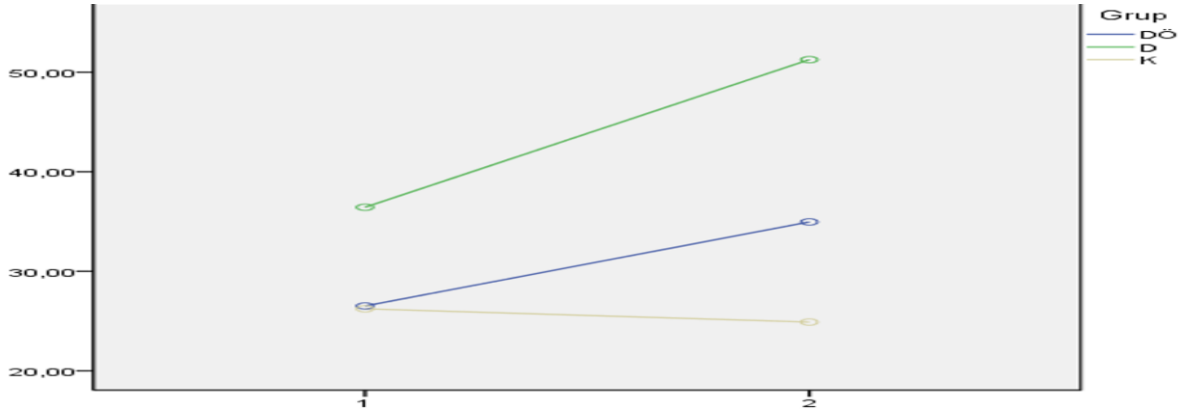
**Tablo 11***Beşinci Sınıf Düzeyindeki Varyans Analizine Ait Sonuçlar*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Denekler arası	29395.036	73				
Grup	7740.463	2	3870.231	12.690	.000	.263
Hata	21654.573	71	304.994			
Denekler içi	9302.787	74				
Ölçüm	1729.979	1	1729.979	19.253	.000	.213
Grup*Ölçüm	1193.402	2	596.701	6.641	.002	.158
Hata	6379.406	71	89.851			
Toplam	38697.823	147				

Tablo11'e göre, varyans analizi sonucunda DÖ, D ve K gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $F(2, 71) = 6,641, p < 0,05, \eta^2 p = 0,158$ ). Buna göre, farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına zamanın ve grubun ortak etkisi oldukça yüksektir (0.158). Deneysel sürecin gruplara ve zamana göre nasıl değişim gösterdiğini ortaya koyan bulgular Şekil 3'te verilmiştir.

### Şekil 3

Beşinci Sınıfların Okuduğunu Anlama Başarılarının Gruplara Göre Zaman İçerisindeki Değişimi



Şekil 3'te mavi çizgi DÖ, yeşil çizgi D ve sarı çizgi K gruplarında okuduğunu anlama başarısının zaman içerisinde gözlenen değişimini göstermektedir. Grafikteki doğruların eğiminden de anlaşılacağı gibi DÖ ve D gruplarında ilk ve son ölçümler arasında bir fark varken K grubunda değişim çok azdır. Hatta zaman içerisinde öğrenci başarısında bir miktar düşüş gözlenmiştir. Ayrıca D gruplarında okuduğunu anlama başarısında gözlenen artış DÖ gruplarında gözlenenenden daha fazla olmuştur. Tablo 11 incelendiğinde zaman temel etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ( $F(1, 71) = 19,253, p < 0,05, \eta^2 p = 0,213$ ). Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları deneysel müdahalenin öncesinden sonuna değişmiş ve zamanın etkisinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir (0,213). Zamana dayalı değişimi ortaya koyan ilişkili örneklem t testi bulguları Tablo12'de verilmiştir.

### Tablo 12

Beşinci Sınıflar İçin İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	Ortalama Farkı	Standart Sapma	Standart Hata	t	sd	p
DÖ	8.445	14.531	2.492	3.389	33	.000
D	14.835	13.155	2.580	5.750	25	.000
K	-1.326	10.608	2.853	.468	13	.324

Tablo 12 incelendiğinde beşinci sınıf düzeyinde DÖ grubunda son ve ön test puan ortalamaları arasında 8,445 puanlık anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $t(33) = 3.389, p < 0.01$ ). D grubunda ön ve son test ortalamaları arasındaki puan farkı DÖ grubuna göre daha yüksektir. Bu gruptaki ortalamalar arasındaki fark 14,835 olarak bulunmuştur. Bu fark da 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t(25) = 5.750, p < 0.01$ ). Kontrol grubu ön ve son test arasında gözlenen puan farkı çok düşüktür ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $t(13) = 1.326, p < 0.01$ ). Ancak, çeyrek dağılımların incelendiği bölümde dikkat çekildiği gibi kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında zaman içerisinde bir düşüş olduğu gözlenmiştir. Her ne kadar bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülse de zaman içerisinde örgün eğitime devam eden öğrencilerin performanslarının düşmesi dikkat edilmesi ve önlem alınması gereken bir bulgudur. Analiz sonuçlarına göre beşinci sınıf düzeyinde gruplar arasında da anlamlı farklar

vardır ( $F(2, 73) = 12,690$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta^2 p = 0,263$ ). Ortaya çıkan bu farkın gruplar arasında oldukça yüksek ( $\eta^2 p = 0,263$ ) olduğu söylenebilir. Hangi gruplar arasında farkın olduğunu ortaya koyan çoklu karşılaştırma (Sheffe testi) testinin sonuçların göre D grubunun DÖ ve K gruplarıyla arasında anlamlı bir fark vardır ( $p < 0,01$ ). Bu fark D grubu lehinedir. Bu durum besinci sınıflarda D grubunda öğretmen temelli geri bildirimlerin okuduğunu anlama performansında DÖ ve K gruplarındaki uygulamalara göre daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Altıncı sınıf düzeyi için elde edilen betimsel istatistikler Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13**

*Altıncı Sınıf Düzeyinde Ön ve Son Teste Ait Betimsel İstatistikleri*

Grup	Ön test			Son test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
DÖ	25	37.26	13.67	25	41.77	15.09
D	18	18.65	10.56	18	27.62	9.58
K	10	34.86	12.49	10	20.71	12.97

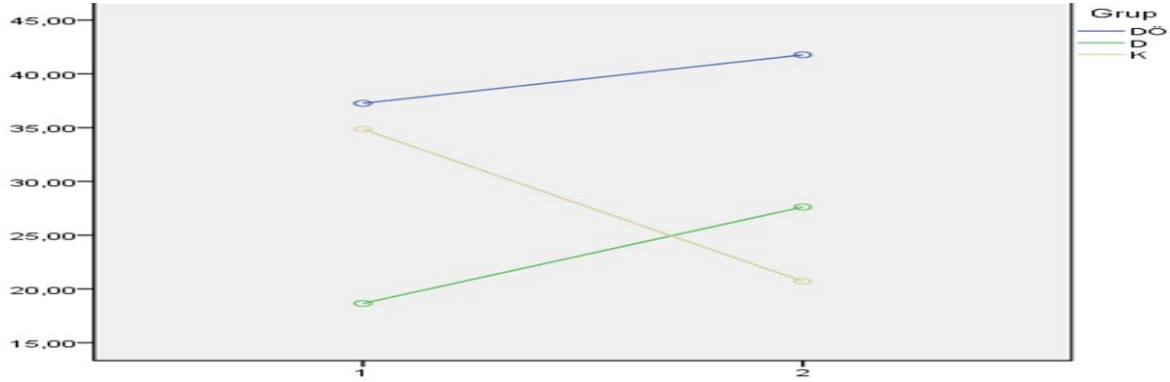
Tablo 13'te görüldüğü gibi DÖ grubunda yer alan öğrencilerin ön testten elde ettikleri puan ortalaması 37,26 iken, bu değer son testte 41,77'ye yükselmiştir. D grubundaki öğrencilerin aynı ortalama puanları sırasıyla 18,65 ve 27,62'dir. Kontrol grubunun ön test puan ortalaması 34,86 iken bu değer son testte bir düşüş göstererek 20,71 olmuştur. Çeyrek puan dağılımlarının incelendiği bölümde ifade edildiği gibi her iki deney grubunda da öğrenci başarılarında ön testten son test bir artış olduğu görülmüştür. Betimsel istatistiklere dayalı sonuçlar deney gruplarındaki puan ortalamalarının son testte bir miktar arttığını ortaya koymaktadır. Kontrol grubunda ise ön ve son test puan ortalaması arasında önemli bir fark olduğu ve öğrencilerin son testte başarılarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında deneysel süreç öncesine göre süreç sonunda gözlenen bu değişimlerin anlamlı olup olmadığını gösteren varyans analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14**

*Altıncı Sınıf Düzeyindeki Varyans Analizine Ait Sonuçlar*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Denekler arası	19209.203	52				
Grup	6000.409	2	3000.205	11.357	.000	.312
Hata	13208.794	50	264.176			
Denekler içi	4931.535	53				
Ölçüm	1.115	1	1.115	0.18	.894	.000
Grup*Ölçüm	1812.184	2	906.092	14.529	.000	.368
Hata	3118.236	50	89.851			
Toplam	24140.738	105				

Tablo 14'e göre DÖ, D ve K gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $F(2, 50) = 14,529$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta^2 p = 0,368$ ). Buna göre, farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına zamanın ve grubun ortak etkisi oldukça yüksektir (0,368). Deneysel sürecin gruplara ve zamana göre nasıl değişim gösterdiğini ortaya koyan bulgular Şekil 4'te görülmektedir.

**Şekil 4***Altıncı Sınıf Düzeyinde Okuduğunu Anlama Başarılarının Gruplara Göre Zaman İçerisindeki Değişimi*

Şekil 4'te mavi çizgi DÖ, yeşil çizgi D ve sarı çizgi K gruplarında okuduğunu anlama başarısında zaman içerisinde gözlenen değişimi göstermektedir. Altıncı sınıf düzeyinde her iki deney grubunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında zaman içerisinde artış olduğu görülürken, kontrol grubunda zaman içerisinde öğrencilerin okuduğunu anlama performansları bakımından belirgin bir düşüş vardır. Temel etkiler dikkate alındığında gruplar arası anlamlı bir fark varken ( $F(2, 52) = 11,357, p < 0,05, \eta^2 p = 0,312$ ), ölçümler arası fark anlamlı değildir ( $F(1, 50) = 0.18, p > 0,05, \eta^2 p = 0,00$ ). Gruplar arasındaki anlamlı fark çoklu karşılaştırma testiyle (Sheffe testi) test edilmiş ve bulgular Tablo 15'de verilmiştir.

**Tablo 15***Altıncı Sınıf Deney Gruplarının Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark ANOVA Sonuçları*

Grup	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Grupiçi	3954.01	2				D-DÖ
Gruplararası	8540.93	50	1977.00	11.574	.000	DÖ-K
Toplam	12494.95	52	170.819			

Tablo 15 incelendiğinde altıncı sınıf düzeyinde DÖ, D ve K gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir ( $F(2,50) = 11.574, p < 0.001$ ). Hangi gruplar arasında fark olduğunu ortaya koymak için yapılan çoklu karşılaştırma Sheffe testinin sonuçlarına göre DÖ grubunun okuduğunu anlama puan ortalaması (41.77) hem D (27.62) hem de K grubuna (20.71) göre daha fazla ve aradaki fark anlamlıdır ( $p < 0.01$ ). D ve K grubu arasında ise anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $p > 0.05$ ).

**TARTIŞMA ve SONUÇ**

Araştırmada öz değerlendirme ve geribildirim bileşenlerini içeren biçimlendirici değerlendirme sürecinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorular kullanarak öğretmen merkezli geri bildirim vermenin ve öğrencilerin kendi okuma süreçlerini izlemelerinin okuduğunu anlama becerisini nasıl etkilediği belirlenmek istenmiştir. Ön test ve son test sonuçlarına dayalı öğrenci başarı dağılımları incelendiğinde, deney gruplarında ön test puanlarında alt çeyrek başarı düzeylerinde yer alan öğrencilerin son test puanlarında üst çeyreklere yükselme eğiliminde olduğu gözlenmiştir. Kontrol gruplarında ise öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puan dağılımları ön ve son testte bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu, deneysel işlemin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında süreç içerisinde artış yönünde etkisi olduğuna işaret etmektedir.

Betimsel bulguları desteklemek için anlam çıkarıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Karışık Ölçümler için ANOVA sonuçları da bulguları destekler niteliktedir. Her üç grupta (4., 5. ve 6. sınıflar) da deneysel işlem sürecinin grup ve zaman temel etkisine bakılmaksızın deneysel işlemin öğrencinin okuduğunu anlama performansını artırdığı söylenebilir. Diğer bir değişle, üst düzey zihinsel süreçleri yoklanan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları dereceli puanlama anahtarlarıyla puanlandığında ve bu puanlama anahtarlarını dikkate alarak öğretmenler geri bildirim verdiklerinde veya öğrenciye süreci izleme fırsatı tanınarak öz değerlendirme yaptırıldığında, onların okuduğunu anlama puanlarının arttığı gözlenmiştir. Okuduğunu anlama, birçok değişkenin göz önünde bulundurulması gereken ve farklı değişkenlerden etkilenebilen bir süreçtir (Demir & Yıldırım, 2019). Bu nedenle yapılan etkinliklerin amacına uygun bir biçimde ölçülmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Araştırmada açık uçlu soruların yer aldığı okuduğunu anlama etkinliklerine yer verilmiş ve bu tür soruların değerlendirilmesinde en doğru ölçme araçlarından biri olan dereceli puanlama (DPA) anahtarları kullanılmıştır (Kutlu vd., 2010). DPA'lar, bireylerin performanslarıyla ilgili değerlendirme ölçütlerini ve ilgili ölçütlere ilişkin tanımlamaları belirgin bir biçimde içermesi nedeniyle nesnel ve ölçüt odaklı bir yaklaşım sunar (Demir & Yıldırım, 2019). DPA'ların durum belirleme sürecinde hangi davranışların önemli olduğunu açık ve belirgin hale getirmesi öğrenci ve öğretmen için ortak bir algı (Arter ve McTighe, 2001) oluşturur. Bir bakıma öğrenci için bir öğretim aracı olarak da görülebilir (Moskal & Leydens, 2000). Araştırmada DPA'ların bu avantajlarından yararlanılmış ve DPA'da olması gereken ve olabilecek yanıt örnekleri sunularak hem öğretmenlerin öğrencilerinin hem de öğrencilerin kendilerinin okuduğunu anlamada güçlü ve zayıf yanlarını görmesi sağlanmıştır. Bu aşamada DPA'lar geri bildirim vermede yol gösterici bir rehber olmuştur. Geri bildirim, kişinin bilişsel veya psikomotor performansı hakkında bir uzman tarafından sağlanan bilgi olduğu düşünüldüğünde (Hattie & Timperley, 2007), araştırmada öğretmenler öğrencilerin okuduğunu anlama performansları bakımından öğrencilere uygun geri bildirimleri sağlayabilmiş ve bu sayede öğrenci performansının kontrol gruplarıyla karşılaştırıldığında arttığı gözlenmiştir. Geri bildirim öğrenci performansı üzerine etkisini araştıran birçok meta analiz çalışması da bu bulguyu destekler niteliktedir. Hattie & Timperley (2007) ve Hattie & Zierer (2019) yaptıkları meta analize dayalı araştırmalarında geribildirim öğrencinin akademik performansını 0,70 ile 0,79 arasında etkilediğini belirlemiştir. Okuduğunu anlama üzerine yapılan geri bildirim çalışmaları benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde, onlara zamanında betimleyici ve yol gösterici geri bildirimler sağlamanın okuduğunu anlama başarısını artırdığı belirlenmiştir (Block, 2003; Wharton-McDonald & Swinger, 2009; Samuels & Wu, 2003). Araştırmanın deneysel süreçlerinde de geri bildirim için gerekli olan benzer koşulların sağlanmasına dikkat edilmiştir. Geri bildirim öğrencilere ipuçları oluşturmada ve hatalı hipotezleri ve fikirleri kontrol etmede yardımcı olarak bilgiyi daha etkili işleme stratejilerinin geliştirilmesine yol açar (Hattie & Timperley, 2007). Bu araştırmada da öğrencilere üst düzey zihinsel süreçleri ölçen sorular yöneltilmiş ve bu süreç becerilerinin gelişmesi desteklenmeye çalışılmıştır. Geribildirim, okumada sorun yaşayan öğrencilerin bilişsel ve üst bilişsel stratejilerinin farkındalığını sağlamada önemli bir rol oynamış olabilir (Shell vd., 1995).

Araştırmada deneysel işlemin bir diğer bileşeni öz değerlendirmedir. Tüm sınıf düzeylerinde yalnızca DÖ gruplarında öz değerlendirme etkinlikleri yapılmıştır. Dördüncü sınıf düzeyinde hem geribildirim sağlanan hem de öz değerlendirme etkinlikleri yapılan DÖ grubunda, yalnızca geribildirim sağlanıp öz değerlendirme etkinliği yapılmayan D grubuna göre okuduğunu anlama başarısında daha büyük bir artış gözlenmiştir. Bu sınıf düzeyinde, öz değerlendirme etkinlikleri yürütmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediğine işaret eden bir bulguya ulaşılmıştır. Biçimsel değerlendirme sürecinde geri bildirim almak kadar öğrencinin kendi öğrenmelerini izlemesi ve değerlendirmesi öğrenmelere olumlu katkı sağlamıştır denebilir. Öz değerlendirme, bilişsel stratejilerin kullanımını yürütme, uygun stratejileri seçme, kullanılan stratejilerin etkinliğini izleme, sonuçları değerlendirme ve buna göre eylem planlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Perez Cavana, 2012). Değerlendirme sürecine öğrencinin katılımı öz

düzenlemede kendini yansıtmının önemli bir birleşenidir (Zimmerman, 2008). Öz değerlendirme, üç farklı yolla yapılabilir; beklenen hedefle öğrencinin kendi performansını karşılaştırması (Andrade, 2010), öğrencinin performansına bir not veya derece vermesi ya da kendi çıktılarını DPA veya kontrol listesi gibi bir araca göre değerlendirmesi (Panadero vd., 2012). Araştırmanın öz değerlendirme sürecinde hem öğrencinin hedef ile kendi performansını karşılaştırması hem de DPA ile kendine bir puan vererek değerlendirme yapması istenmiştir. Bu sayede öğrencilere performanslarının niteliğini görme fırsatı sağlanmıştır (Andrade, 2000). Çalışmaların sonuçlarına göre öğrenciye kendini değerlendirme fırsatı verilmesi, öğrenci performansını etkilemektedir (Brown & Harris (2013); Sitzmann vd. (2010); Youde, 2019). Bu araştırmada öz değerlendirmenin okuduğunu anlama performansını artırdığı belirlenmiştir. Nergis (2013) öz değerlendirme etkinliklerinin okumaya uygulandığında okuduğunu anlama sürecini izlemeyi geliştirdiği için öğrencinin performansını da olumlu etkilediğini ifade etmektedir. Bu durum biçimlendirici amaçlarla öz değerlendirmenin kullanımının öğrenci çıktılarını geliştirmede önemli bir potansiyele sahip olduğuna işaret edebilir. Öz değerlendirmenin, öz yeterlik ve içsel güdülenme yoluyla öğrenci performansı üzerindeki etkisinden dolayı başarıyı artırdığı savunulmaktadır (Bingham vd. 2010; Rolheiser & Ross, 1999). Öğrencilerin kendi çalışmalarında daha yetkin olmaları sağlanarak, öz düzenlemeli öğrenme desteklenebilir (Vasu vd., 2020). Araştırmalar hem ana hem de ikinci dilde öz değerlendirmenin okuduğunu anlama becerisini artırdığını ortaya koymaktadır (Baniabdelrahman, 2010; Shahrakipour, 2014). Bu araştırmanın bulguları da dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin her etkinlik sonunda başarının neye benzediğini anlayıp ve şu anda nerede olduklarını görüp bir sonraki etkinlikte iki durum arasındaki boşluğu kapatarak performanslarını artırdıklarına işaret etmektedir.

Araştırmada beşinci ve altıncı sınıf düzeylerinde öz değerlendirme etkinlikleri yapılmadan yalnızca geribildirim sağlanan deney gruplarında, öz değerlendirme ve geribildirmenin birlikte yürütüldüğü deney gruplarına göre okuduğunu anlama başarısı son testte daha fazla yükselmiştir. Bu bulgu, araştırmada öz değerlendirmenin yapıldığı üst yaş grubu sınıflarda kontrol edilemeyen değişkenlerin deneysel sürece karışmış olabileceği şeklinde değerlendirilebilir. Örneğin, sınıf içi uygulamalar için öğretmenler tarafından ayrılan süre ve öğrenci-öğretmen ilişkisi değerlendirilmelidir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu ya da olumsuz ilişkinin öğrenci performansına etkisi birçok araştırmada tartışılmakta, olumlu öğretmen ve öğrenci ilişkisinin öğrencilerin sosyal ve duygusal yönünü desteklemenin yanı sıra akademik yönünü de desteklediği belirtilmektedir (Hughes, 2011; Pianta & Stuhlman, 2004). Dördüncü sınıf düzeyinde öz değerlendirme ve geribildirim çalışmaları sınıf öğretmenleri tarafından yürütülürken, beş ve altıncı sınıf düzeylerinde bu çalışmalar alana özgü eğitim alan Türkçe öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Sınıf öğretmenleri dört yıllık süreç içerisinde öğrencilerinin eksikliklerini ya da öğrenme yöntemlerini daha iyi gözlemleyip diğer bir deyişle daha iyi onları tanıyıp deneysel sürece bilgi ve becerilerini katmış olabilir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde duygusal boyutun gözden kaçırılmaması gerekir. Erken yaş gruplarında öğrenciler öğretmenlerini kendilerine en yakın güvenebilecekleri bireylerden biri olarak görmektedir. Öğrenci öğretmeninden sevgi, takdir ve değer mesajı aldıkça aralarındaki bağ kuvvetlenir ve böylece öğrencinin akademik olarak da kendini daha doğru ifade edebilmesi sağlanır (Göktaş & Kaya, 2023). Pianta ve Stuhlman (2004)'un araştırmasına göre erken yaş gruplarında öğretmen davranışları öğrencilerin başarıları üzerinde etkili bir değişkendir. Branş öğretmenlerinin birden fazla sınıfta derse girmesi, öğrencilerin birebir gelişimlerini izlemeye ve geribildirim vermeye ayırabilecekleri sürenin daha sınırlı olması, öz değerlendirmenin bu gruplarda etkili olmamasının nedeni olabilir. Süreyle ilgili bu durum sınıf öğretmenlerine bir avantaj sağlamış gibi görünmektedir. Araştırmacıların gözlemine göre de öğrenciyle bir arada oldukları sürenin uzunluğu sınıf öğretmenleri için hem geribildirim hem de öz değerlendirmeye yeterli zamanın ayrılmasını kolaylaştırmıştır. Ayrıca, öğretmenin öğrencinin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimini daha yakından izlemesini de sağlamıştır.



Bu yaş gruplarında karşılaşılan diğer önemli bir bulgu ise kontrol gruplarında okuduğunu anlama performansının zaman içerisinde bir miktar düşmesidir. Diğer bir deyişle üç aylık bir süreçte örgün eğitime devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının bir miktar artması beklenirken düşmesi şaşırtıcıdır. Bu durum var olan programın uygulanmasında ve çıktılarının gözlemlenmesindeki var olabilecek sorunlara işaret etmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma üç aylık kısa sayılabilecek bir sürede gerçekleştirilmesine rağmen öğrencinin okuduğunu anlama performansında artış gözlenmiştir. Uygulamaların uzun vadedeki etkisini görebilmek amacıyla, izlemeye dayalı çalışmalar ya da daha uzun boylamsal çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Çalışmada deney ve kontrol grupları sayısının fazla olması (her sınıfta farklı öğretmen ve fiziksel eğitim koşulları) nedeniyle öğrenci performansı kontrol dışı değişkenlerden bir miktar etkilenmiş olabilir. Benzer çalışmalarda bu farklılıkların kontrol altına alınması sonuçların geçerliliğini artıracaktır. Araştırmada küçük yaş gruplarının okuduğunu anlama başarılarında daha fazla artış olduğu gözlenmiştir. Bu bulguya dayalı olarak, gelecekteki çalışmaların öğrencilerin okuma becerisini edinmeye başladığı daha küçük sınıf düzeylerinden itibaren yürütülmesi önerilmektedir. Bulgularda öğrenci verilerinin çeyrekliklere göre dağılımlarına yer verilmiştir. Bu süreçte sürekli bir veri süresiz hale dönüştürülerek bir miktar bilgi kaybı oluşmuştur.

### **Destek ve Teşekkür**

Bu araştırma Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sürece Dayalı İzlenmesi ve Geliştirilmesi projesi altında Pamukkale Üniversitesi ve Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ölçme ve Değerlendirme Şubesiyle ortak olarak yürütülmüştür. Proje 20 Mart 2022 tarihinde başlayıp 30 Temmuz 2022 tarihinde son bulmuştur. Her iki kuruma da desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Araştırmanın birinci yazarı problem durumunun belirlenmesinde ve sürecin her adımında rol almıştır. İkinci yazar ölçeklerin belirlenmesi, literatür taranması, öğretmen eğitimleri, veri analizleri ve raporlanmasında, üçüncü yazar ölçeklerin geliştirilmesi ve öğretmen eğitimlerinde rol almıştır. Diğer yazarlar verilerin toplanması ve veri girişlerinde destek olmuşlardır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-93803232-622.02-193608

Özen YILDIRIM, Seval KULA KARTAL, Ömer KUTLU, İbrahim ÇİÇEKDEMİR, Dilek AKDUMAN, Ayşen ERGÜN, Derya HOCEK, Işıl KARCILI

Geribildirim ve öz-değerlendirmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi

## KAYNAKÇA

- Akay, A. (2004). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözmeye başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- Anıl, D., Özkan, Ö. Y. & Demir, E. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13–18
- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H. Andrade & G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90–105). New York, NY: Routledge.
- Arter, J. A. & McTighe, J. (2000). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance (Experts in Assessment Series)*. California: Corwin Press.
- Ateş, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 306-317.
- Baniabdelrahman, A. A. (2010). The effect of the use of self-assessment on EFL students' performance in reading comprehension in English. *TESL-EJ*, 14 (2), 1-22
- Bardach, L., Klassen, R. M., Durksen, T. L., Rushby, J. V., Bostwick, K. C., & Sheridan, L. (2021). The power of feedback and reflection: Testing an online scenario-based learning intervention for student teachers. *Computers & Education*, 169, 104194. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104194>
- Barrett, T.C. (1976). Taxonomy of reading comprehension. R. Smith & T.C. Barrett (Eds.). In *Teaching Reading in the Middle Class*. Reading, MA: Addison- Wesley
- Baştuğ, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 6(4), 931-946.
- Bingham, G, Holbrook, T., & Meyers, L. (2010). Using self-assessments in elementary classrooms. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 59-61 <https://doi.org/10.1177/0031721710091005>
- Bitter, C., O'Day, J., Gubbins, P. & Socias, M. (2009) What works to improve student literacy achievement? An examination of instructional practices in a balanced literacy approach, *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 14:1, 17-44, <https://doi.org/10.1080/10824660802715403>
- Block, C. C. (2003). *Teaching comprehension: The comprehension process approach*. Allyn & Bacon.
- Brookhart, S. (2015). *How to assess higher order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-ssessment. In J. H. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp.367-393). Thousand Oaks. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21>
- Cleary, T.J., & Zimmerman, B.J. (2012). A cyclical, self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. S. Christensen, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *In Handbook of research on student engagement* (pp. 237–257). New York, NY: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_11)
- Cimmiyotti, C. B. (2013). *Impact of reading ability on academic performance at the primary level* (Master thesis). Dominican University of California.
- Cook, J. D. M. (2006). *The relationship between reading comprehension skill assessment methods and academic success for first semester students in a selected bachelor of science in nursing program in Texas*. (Doctoral dissertation). A&M University.
- Demir, S. B., & Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473. <https://doi.org/10.9779/pauefd.588565>
- Estacio, M. J. M. (2013). Bilingual readers' metacognitive strategies as predictors of reading comprehension. *Philippine ESL Journal*, 10, 179-199. [https://animorepository.dlsu.edu.ph/faculty\\_research/4974](https://animorepository.dlsu.edu.ph/faculty_research/4974)
- Freeman, C. L., & Tashner, J. (2015). *Technologies for formative assessment: Can web-based applications transform the allied health science classroom and improve summative assessment outcomes*. Appalachian State University, USA, 2, 2020.
- Foster, G. C., Lane, D., Scott, D., Hebl, M., Guerra, R., Osherson, D., & Zimmer, H. (2018). *An introduction to psychological statistics*. Open Educational Resources Collection, University of Missouri-St.Louis

- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2203&4\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2203&4_4)
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Rev. Educ. Res.* 77, 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J., & Zierer, K. (2019). *Visible learning insights*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781351002226>
- Harris AD, McGregor JC, Perencevich EN, Furuno JP, Zhu J, Peterson DE & Finkelstein J. The use and interpretation of quasi-experimental studies in medical informatics (2006). *J Am Med Inform Assoc.*, 13(1):16-23. <https://doi.org/10.1197/jamia.M1749>.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *Elementary School Journal*, 112(1), 38-60
- Göktaş, E., & Metin, K. A. Y. A. (2022). The effects of teacher relationships on student academic achievement: a second order meta-analysis. *Participatory Educational Research*, 10(1), 275-289. <https://doi.org/10.17275/per.23.15.10.1>
- Kızgın, A. & Baştuğ M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 601-612. <https://doi.org/10.31464/jlere.767022>
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 746-759.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Kutlu, Ö., Yalçın, S., & Pehlivan, E. B. (2010). A study on writing and scoring open-ended questions based on the primary school curriculum objectives. *Elementary Education Online*, 9(3), 1201-1215.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S., & Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme*, 2(1), 132-139.
- Leslie, L. & Caldwell, J. (2009). *Formal and informal measures of reading comprehension*. S.E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*. (pp. 403-428). Taylor & Francis.
- Massey, D. D. (2009). Self-regulated comprehension. S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.). *Handbook of research on reading comprehension* (pp 389-401). Taylor & Francis.
- McMillan, J. H., Myron, S., & Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *Journal of Educational Research*, 95, 203-213
- Mickelson, M. M. (2016). *The relationship between student performance on a reading progress monitoring measure and the Washington State standardized test* (Doctoral dissertation). Seattle Pacific University.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2003). *PIRLS 2001 Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi*. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *PISA 2003 projesi: Ulusal nihai rapor*. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci değerlendirme programı: Ulusal ön rapor*. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). *PISA 2009 projesi: Ulusal ön rapor*. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019a). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi: 4. sınıflar raporu, ABİDE 2018*. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019b). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi: 8. sınıflar raporu, ABİDE 2018*. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.
- Moskal, B. M. & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10).

- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2015). *PIRLS 2016 assessment framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College & International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 assessment framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education.
- National Center for Educational Statistics. (2005). *2009 NAEP reading framework*.
- Nergis, A. (2013). Exploring the factors that affect reading comprehension of EAP learners. *Journal of English for Academic Purposes*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.09.001>
- Özyeter, N. T., & Kutlu, Ö. (2018). Identifying the relationships between response behaviors for reading comprehension items and student characteristics. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), 148-157. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i10.3392>
- Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2009). *The development of children's reading comprehension*. S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*. (pp. 32-54). Taylor & Francis.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4)
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
- Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). *The assessment of reading comprehension: A review of practices-past, present, and future*. In S. Paris & S. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assesment* (pp. 13-69). L. Erlbaum Associates.
- Perez Cavana, M. L. (2012). Fostering strategic, self-regulated learning: the case for a 'soft' ELP. B. Kuhn & M. Perez Cavana (Eds.), *In Perspectives from the European Language Portfolio: Learner autonomy and self-assessment* (pp. 143-160). Oxon: Routledge
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M.W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Pressley, M. (2002). *Metacognition and self-regulated comprehension*. A. E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *In what research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). International Reading Association.
- Pressley, M., & Block, C. C. (2002). Summing up: What comprehension instruction could be. C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *In comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 383-392). Guilford Press.
- RAND Reading Study Group. (2001). *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Report prepared for OERI.
- Reeves, C. (2012). *Developing a framework for assessing and comparing the cognitive challenge of home language examinations*. Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training.
- Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray, A. (1999). Effect of self-evaluation on narrative writing. *Assessing Writing*, 6(1), 107-132
- Samuels, S. J., & Wu, Y. (2003). *The effects of immediate feedback on reading achievement*. Unpublished manuscript, University of Minnesota, Minneapolis. [http://www.tc.umn.edu/~samue001/webpdf/immediate\\_feedback.pdf](http://www.tc.umn.edu/~samue001/webpdf/immediate_feedback.pdf)
- Shell, D., Colvin, C., & Bruning, R. (1995). Self-efficacy, attribution and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.386>
- Sertsöz, T. (2003). *İlköğretim okullarının 6. sınıflarında okuduğunu anlama davranışlarının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- Shahrakipour, H. (2014). On the impact of self-assessment on EFL learners' receptive skills performance. *AJTLHE*, 6 (1), 1-13
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgersen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Özarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426.
- Vasu, K. A., Mei Fung, Y., Nimehchisalem, V., & Md Rashid, S. (2022). Self-regulated learning development in undergraduate ESL writing classrooms: Teacher feedback versus self-assessment. *RELC Journal*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/0033688220957782>
- Wharton-McDonald, R. & Swiger, S. (2009). *Developing higher order comprehension in the middle grades*. S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds). Handbook of research on reading comprehension (pp 510-531). Taylor & Francis.
- Youde, J. J. (2019). *A meta-analysis of the effects of reflective self-assessment on academic achievement in primary and secondary populations*. Unpublished doctoral dissertation, Seattle Pacific University, USA.
- 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>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Reading comprehension is one of the fundamental skills affecting not only student's academic lives but also their success in their personal lives. The key role of reading comprehension in success requires various organizations such as universities, schools, non-governmental and voluntary organizations to work in cooperation to develop students' reading comprehension skills. Those works can only be successful if they are carried out based on the results of the scientific research. The related research reveal that it is necessary to increase students' awareness and knowledge to develop their self-assessment skills in reading process. Moreover, studies support the importance of providing students with descriptive, directory and on-time feedback in developing their comprehension skills (Block, 2003; Wharton-McDonald & Swinger, 2009; Samuels & Wu, 2003). The related research points out that a process designed to develop reading comprehension skills should put emphasis on two components of formative assessment process: feedback and self-assessment. It is important to design formative assessment processes focusing on developing students' reading comprehension skills and to try and evaluate the effectiveness of those processes on small student groups before conducting them on wider groups (Kutlu et al., 2018). However, the number of the experimental studies that can guide those kinds of processes is very limited. Therefore, in the current study, the effect of a formative assessment process putting emphasis on self-assessment and feedback on students' reading comprehension skills was examined.

### Method

In the current study, two different experimental groups were chosen for the 4th, 5th and 6th grades since it was aimed to proceed two different experimental processes within those groups. Therefore, the three groups-two experimental groups and one control group- were chosen for the three grade levels. The study group included only students who participated both pre-test and post-test applications. The study group consisted of 258 students after excluding the data belonging to 73 students who did not attend to one of the two applications. The number of the female students is 116 while the number of male students is 142.

The experimental processes were carried out on two experimental and one control group at each grade level. Within one of the experimental group the process put emphasis on both self-assessment and feedback applications, while only the feedback applications were included in the processes conducted on the other experimental group. No special treatment was carried out within control groups. Within the study, the data was collected by utilizing reading comprehension achievement tests and holistic rubrics developed to evaluate the success at those tests. The tests and rubrics utilized within the current study was originally developed within the research carried out by Kutlu et al (2018). The descriptive statistics were used to examine the patterns of students' success at the pre-test and post-test. The two-factor mixed-design ANOVA was applied on the data to analyze whether there is a statistically significant difference between the means of pre-test and post-test.

### Results

In the current study, the effect of the formative assessment process including self-assessment and feedback components on students' reading comprehension skills was examined. Accordingly, it was aimed to reveal how providing students with teacher-centered feedback and enabling students to assess their own comprehension skills affect students' reading comprehension skills. The results showed that the number of students who are at the lower quarters on the pre-test decreased on the post-test within all experimental groups at the 4th, 5th, and 6th grades. However, it was revealed the number of students at the lower quarters did not show any important changes between the two test applications within the control groups. This finding indicates the positive effect of the experimental processes on students' reading comprehension

Özen YILDIRIM, Seval KULA KARTAL, Ömer KUTLU, İbrahim ÇİÇEKDEMİR, Dilek AKDUMAN, Ayşen ERGÜN, Derya HOCEK, Işıl KARCILI

Geribildirim ve öz-değerlendirmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi

skills. The results provided by the ANOVA supported these findings. Based on the variance analysis, it was found that students within the experimental groups at all grades were more successful on the post-test than they were on the pre-test. However, there were not statistically significant differences between pre-test and post-test performances of students within the control groups of 4th and 5th grade levels.

## Discussion and Conclusion

The results of the study revealed that all experimental groups in which students got descriptive teacher feedback to their responses to the reading comprehension questions had higher scores on the post-test than the pre-test. However, the control groups at the 4th and 5th showed similar performances on the pre-test and post-test. More interestingly, students included in the control group at the 6th grade had lower scores on the post-test. Supportively, the related studies found out that providing students with descriptive and on-time feedback develop their reading comprehension skills (Block, 2003; Wharton-McDonald & Swinger, 2009; Samuels & Wu, 2003). In the current study, the other component of the experimental procedure was self-assessment skills. At the 4th grade, more increase in students' reading comprehension success was observed within the experimental group in which students were both provided with feedback by teachers and participated self-assessment activities when it was compared to the experimental group in which students got teacher feedback but did not participate in any self-assessment activity. This finding indicated that self-assessment activities affected reading comprehension success at the 4th grade level. Supportively, researchers state that when self-assessment activities applied to the reading processes, they develop students' monitoring skills and, thus, increase students' comprehension performances (Nergis, 2013; Bingham et al. 2010; Rolheiser & Ross, 1999; Baniabdelrahman, 2010; Shahrakipour, 2014). At the 5th and 6th grades, the results of the study did not align with the researchers' expectations. Within these grades, the experimental groups in which students got teacher feedback but did not participate self-assessment activities had higher scores on the post-test than the experimental groups in which students both got feedback and participated self-assessment activities. This finding indicates that teachers at the younger grades carried out self-assessment and feedback sessions in a more effective way than teachers of older grades. The possible explanation can be made for this finding is that classroom teachers who conducted the experimental procedure at the 4th grade had more flexible schedule in the classroom and had known all students for 4 years. Those advantages may help teachers give more descriptive feedback and carry out self-assessment activities in a more effective way.

**Kocaeli Üniversitesi**

**Eğitim Dergisi**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 171-201



**Kocaeli University**  
**Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1


Page: 171-201

Türkiye’de öz-düzenlemeli öğrenmeyle ilgili  
yürütülen tezlerde genel eğilimler

General trends in dissertations on self-regulated  
learning in Turkey

**Bilge DELİBALTA**,  <https://orcid.org/0000-0001-8350-4463>

*Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, bilgetuncel@hacettepe.edu.tr*

**Gülşen TAŞDELEN TEKER**,  <https://orcid.org/0000-0003-3434-4373>

*Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi, gulsentasdelen@hacettepe.edu.tr*

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Gönderim Tarihi**

*27 Ağustos 2023*

**Düzeltilme Tarihi**

*4 Ocak 2024, 13 Şubat 2024*

**Kabul Tarihi**

*22 Şubat 2024*

**Önerilen Atıf**

**Recommended Citation**

Delibalta, B., & Taşdelen Teker, G. (2024). Türkiye’de öz-düzenlemeli öğrenmeyle ilgili yürütülen tezlerde genel eğilimler. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 171-201. <http://doi.org/10.33400/kuje.1349043>



## ÖZ

Öz-düzenlemeli öğrenme, bireyin ortam koşullarına uyum sağlayarak kendi öğrenmesi için hedef belirleme, planlama, strateji geliştirme, bu stratejileri uygulama, uygulama aşamasında karşılaşılan olumsuzluklarla başa çıkma, uyum sağlama, süreci izleme, sonrasında da öz-değerlendirme yapması olarak tanımlanmaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek olarak da tanımlanmakta ve öz düzenleme becerisi yüksek bireylerin akademik başarılarının da yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada, Türkiye’de öz-düzenlemeli öğrenmenin ele alındığı tezlerin genel eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmamız nitel desende tasarlanmış olup, veri analizi doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. 2004-2022 yılları arasında Türkiye’de öz-düzenlemeli öğrenmeyle ilgili yazılan tezler araştırmacılar tarafından belirlenen temalar doğrultusunda tematik içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. 78’i (%60,5) yüksek lisans ve 51’i (%39,5) doktora tezi olmak üzere ilköğretimden lisansüstüne kadar tüm düzeylerden bireyler üzerinde yürütülen toplam 129 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Dokuzu tez kapsamında geliştirilmiş ve ikisi tez kapsamında uyarlanmış ölçekler olmak üzere incelenen 104 tezde ölçeklerin kullanıldığı görülmüştür. Tezlerde en çok ele alınan beş başlık ise şu şekildedir: 1- çeşitli eğitim yöntemlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeye etkisi, 2-öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi/hazırbulunuşluğu belirleme, 3-öz-düzenlemeli öğrenmenin akademik başarıya etkisi, 4-öz-düzenlemeli öğrenme müdahalesinin öğrenciler üzerine etkisi, 5-öz-düzenlemeli öğrenmeye etki eden faktörler. Öz-düzenlemeli öğrenme, yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak her yaşta bireylerde geliştirilmesi gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda tez araştırmalarının ilköğretimden lisansüstü düzeyine kadar tüm düzeylerde arttırılması önerilmektedir.

*Anahtar Sözcükler:* öz-düzenlemeli öğrenme, sosyal bilişsel kuram, tematik içerik analizi

## ABSTRACT

Self-regulated learning is defined as the individual setting goals for their own learning by adapting to environmental conditions, planning, developing strategies, implementing these strategies, coping with encountered difficulties during implementation, adapting, monitoring the process, and subsequently engaging in self-evaluation. Self-regulated learning is also defined as learning how to learn, and it is noted that individuals with high self-regulation skills also have high academic achievements. In this study, the aim is to determine the general trends of the theses addressing self-regulated learning in Turkey. Our study was designed in a qualitative design, and data analysis was carried out through document analysis. Theses written on self-regulated learning in Turkey between 2004-2022 were examined by thematic content analysis method in line with the themes determined by the researchers. A total of 129 theses were conducted on individuals of all levels from primary school to graduate school, 78 of which (60.5%) were master's theses and 51 (39.5%) were doctoral theses. A total of 104 theses were examined, of which nine were scales developed within the scope of the thesis and two were scales adapted within the scope of the thesis. The five most common topics covered in the theses are as follows: 1- The effect of various educational methods on self-regulated learning, 2- Determining the level/readiness of self-regulated learning, 3- The effect of self-regulated learning on academic achievement, 4- The effect of self-regulated learning intervention on students, 5- Factors affecting self-regulated learning. Self-regulated learning is a skill that needs to be developed in individuals of all ages as part of lifelong learning. In this context, it is recommended to increase the number of thesis research at all levels from primary school to graduate level.

*Keywords:* self-regulated learning, social cognitive theory, thematic content analyses

## GİRİŞ

Modern eğitim sisteminde öğreneni merkeze alan bir yaklaşım benimsenerek öğrenenin kendi öğrenmesiyle ilgili sorumluluk alması beklenmektedir. Özellikle teknolojinin ilerlemesiyle artan bilgi yükü karşısında bireylerin yeni stratejiler geliştirmesi ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları gerekmektedir (Üredi, 2005). Bu noktada karşımıza “öz-düzenleme” ve “öz-düzenlemeli öğrenme” kavramları çıkmaktadır. Öz-düzenleme, bireyin davranışlarını gözlemleyip kendi ölçütleriyle kıyaslayarak bir yargıda bulunması ve gerekiyorsa bu ölçütlere uygun hale getirmesi olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2020). Öz-düzenlemeli öğrenme ise, bireyin ortam koşullarına uyum sağlayarak, kendi öğrenmesi için hedef belirleme, planlama, strateji geliştirme, bu stratejileri uygulama, uygulama sürecinde karşılaşılan olası olumsuzluklarla başa çıkma, uyum sağlama, süreci izleme, sonrasında da öz-değerlendirme yapması olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 1989). Bir diğer ifadeyle öz-düzenlemeli öğrenme; öğrenmenin bilişsel, motivasyonel ve duygusal bileşenlerini ve bu bileşenlerin nasıl işe koşulduklarını açıklamaktadır (Panadero, 2017). Öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerini işe koşan öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinde daha yüksek öz-yeterlik göstererek güdüsel açıdan, daha iyi öğrenebilmek için çevresel düzenlemeler yaparak davranışsal açıdan ve bilgiyi edinme süreçlerini planlayarak, izleyerek, değerlendirerek üstbilişsel açıdan aktif rol oynarlar. Öz-düzenlemeli öğrenme becerisi bireyin ulaşmak istediği hedefe giderken ihtiyaç duyduğu bilişsel ve davranışsal özellikleri o hedef bağlamında kullanmasını gerektirir. Bir diğer deyişle öz-düzenlemeli öğrenme tek başına bir kişilik özelliği değil, hedef bağımlı bir beceridir (Turan, 2009). Verilen bir görevi gerçekleştirmek için gerçekçi hedefler koyan, bunlara ulaşmak için doğru stratejiler belirleyip uygulayan ve tüm bu süreçte öz değerlendirme yapan kişi de öz-düzenlemeli öğrenen olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 1989).

Öz-düzenlemeli öğrenme sosyal-bilişsel kuramdan köken almaktadır. Sosyal-bilişsel kuramda Bandura ve Walters (1977), öğrenmenin birey ile öğrenme ortamı arasındaki etkileşim ile gerçekleştiğini savunmaktadır. Buna göre bireyin öğrenmesi, çevre ile etkileşiminden bağımsız düşünülemez. Bireyin öğrenmesi, çevresindeki deneyimleri gözlemlemesi ile başlar ve öğrendiği davranışların çevre koşullarındaki sonucunu gözlemleyerek en uygun davranışı içselleştirmesi ve uygulaması ile devam eder. Çevresel koşullar bireylerin davranışlarının kabul edilebilirliğini etkilediği için bireylerin öz düzenlemeleri yaşadıkları çevre koşullarına göre şekillenir (Bandura & Walters, 1977). Bir diğer ifadeyle çevre davranışı; davranış çevreyi değiştirebilir. Bunun yanında çevre, bireysel özellikleri; bireysel özellikler ise çevreyi değiştirebilir (Senemoğlu, 2020). Öz-düzenlemede bu üç değişken etkileşim içindedir. Öz-düzenlemeli öğrenme, sonraki yıllarda sosyal-bilişsel kuramdan farklı kuram ve yaklaşımlarla da ilişkilendirilmiştir. Bu noktada öne çıkan kuram ve yaklaşımlar olarak bilgiyi işleme kuramı, yapılandırmacılık, davranışçı yaklaşım ve fenomenolojik yaklaşım sıralanabilir (Bates, 2006). Schunk ve Zimmerman (1998)'e göre yukarıda sıralanan tüm kuram ve yaklaşımlar öğrenme başarısını açıklamak için kullanılabilirle birlikte her birinin bu becerinin nasıl elde edildiğini farklı yollarla açıkladığı vurgulanmaktadır.

Alan yazında tanımlanmış çok sayıda farklı öz-düzenleme modeli bulunmaktadır. Farklı modellerin öne sürülmesinde, modelin temel aldığı kuram ve yaklaşımlar etkili olmuştur. Bu modellerin bir kısmı sürece odaklanırken diğer bir kısmı davranışın yapısına odaklanmaktadır. Tablo 1'de bu modellere ilişkin araştırmacı, aşamalar ve çerçevesine ilişkin genel bilgiler yer almaktadır.

Panadero (2017), Zimmerman'ın 1989'da öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili oluşturduğu ilk modelden 2015'e kadar alan yazında yer almış tüm modelleri incelemiş ve bunlardan en çok kabul gören iki model olarak Pintrich ve ark. (2000) ve Zimmerman (2000)'in geliştirdiği modelleri belirtmiştir (Ewijk vd., 2013; Panadero, 2017). Pintrich ve arkadaşlarının önerdiği model, Zimmerman'ın 1989'da önerdiği model üzerinden geliştirilmiştir. Buna göre Zimmerman 1989'daki modelinde öz-düzenlemeli öğrenme triadında; birey, davranış ve çevrenin öz-düzenlemeli öğrenme üzerine etkisini tanımlamaktadır (Zimmerman, 1989). Modelin ilk hali Bandura'nın sosyal bilişsel kuramda tanımladığı davranış, çevre ve kişilik üçlemesinden

oluşmaktadır (Zimmerman, 1989). 2000 yılında Pintrich ve arkadaşlarının önerdiği modelde “bilgi”, “motivasyon” ve “davranışın” yanı sıra öz-düzenlemeli öğrenmede “konu”nun önemi vurgulanmıştır. Alan yazında en çok kabul gören modellerden olan Zimmerman’ın (2000) son önerdiği modelde ise öngörü, uygulama ve öz-refleksiyon aşamaları tanımlanmakta ve bu aşamalar; hedef belirleme, planlama, strateji geliştirme, motivasyon, izleme, öz-kontrol, öz-değerlendirme ve reaksiyon alma ile ilişkilendirilmektedir.

**Tablo 1***Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modelleri*

Araştırmacı	Aşamalar	Çerçeve
Boekaerts (1992)	1.Bilgi ve becerinin geliştirilmesi 2.Öğrenme aktivitesine bağlılığın korunması 3.Tehtitlerden korunma	Motivasyon, Duygu, Üst biliş, Benlik algısı, Öğrenme
Pintrich ve ark. (2000)	1.Öngörü, plan ve aksiyon alma 2.İzleme 3.Kontrol 4.Tepki, refleksiyon	Biliş, Motivasyon, Davranış, Konu
Zimmerman (2000)	1.Öngörü 2.Performans 3.Öz-refleksiyon	Hedef belirleme, Planlama, Strateji geliştirme, Motivasyon, İzleme, Öz kontrol, Öz değerlendirme, Reaksiyon alma
Winne ve Hadwin (2008)	1.Görev tanımı, anlaşılması 2.Hedef belirleme ve planlama 3.Çalışma taktiklerini ve stratejilerini uygulama 4.Üst bilişsel uyum sağlama	Durumlar, Hedef belirleme süreci, Ürünler, Değerlendirme, Standartlar
Efklides (2011)	1.Makro seviye (kişilik özellikleri) 2. Mikro seviye (görev-birey ilişkisi)	Biliş, Motivasyon, Benlik algısı, Duygulanım, İstem, Üst biliş (bilgi) Üst biliş (beceri)
Hadwin, Jarvela ve Miller (2011)	1.Duruma uygun görev belirleme 2.Paylaşılmış hedefleri belirleme ve planlama 3.Stratejileri uygulama ve izleme 4.Değerlendirme ve düzenleme	Öz düzenleme Birlikte düzenleme Paylaşılmış düzenleme

Tablo 1’de yer alan öz-düzenleme modelleri, öğrenmeyi farklı açılardan ele alsalar da her bir modelin hedefi, barındırdığı stratejiler ile öğrenenin başarısına katkı sağlamaktır. Bunun yanı sıra tanımlanan modellerin pek çoğunda hedef belirleme, izleme, geri bildirim ve kendi kendini değerlendirmeyi içeren döngüsel bir süreçte söz konusudur (Panadero, 2017).

Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek olarak da tanımlanmakta ve öz-düzenleme becerisi yüksek bireylerin akademik başarılarının da yüksek olduğu belirtilmektedir (Chang vd., 2021; Schunk & Zimmerman, 1998). Akademik başarıları yüksek öğrenciler; ihtiyaç duydukları

bilgiye ulaşma ve onu kullanmak için öğrenme stratejilerini etkin kullanan, kendi motivasyonlarını sağlayabilen, kendi öğrenme süreçlerini izleyebilen ve öğrenmeleri gerçekleşmediğinde stratejilerini değiştirebilen bireyler olarak tanımlanmaktadır (Dembo & Seli, 2016). Bu noktada öz-düzenlemeli öğrenmede oldukça önemli bir yer tutan öğrenme stratejileri karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenme stratejileri, Zimmerman (1989) tarafından öğrenen tarafından kullanılan süreç ve eylemler şeklinde tanımlanmaktadır. Bu stratejiler, öz-düzenlemeli öğrenme kuramına göre oluşturularak kuram ve uygulama arasında köprü görevi üstlenmektedir. Ayrıca bu beceriyi kazanmak isteyen bireylere yol göstermektedir. Alan yazında tanımlanmış pek çok öğrenme stratejisi ve bu stratejilere ilişkin farklı sınıflamalar mevcuttur. Örneğin Weinstein ve Mayer (1986) tekrar etme, eklemleme, örgütleme, kavramanın izlenmesi ve duyuşsal stratejiler olmak üzere beşli bir sınıflama yapmıştır (Weinstein vd., 2005). Bunun yanı sıra alan yazında sıklıkla atıf yapılan Zimmerman ve Pons (1986), öz-değerlendirme, organizasyon ve dönüştürme, hedef belirleme ve planlama, bilgiyi arama, kayıt tutma ve izleme, çevresel yapılandırma, kişisel sonuçlandırma tekrar yapma ve ezberleme, yardım alma, kayıtları güncelleme olarak ele almaktadır. Pintrich (2000) ise öğrenme stratejilerini bilişsel öğrenme stratejileri (tekrarlama, anlamlandırma, örgütleme), üst biliş stratejileri (biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi) ve kaynak yönetimi (zaman yönetimi ve çalışma ortamı, çabanın düzenlenmesi, akrandan öğrenme, yardım arama) stratejileri olarak ele almıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Öz-düzenlemeli öğrenme, bireylerin pasif bilgi alıcı konumdan çıkıp aktif olarak kendi öğrenme süreçlerine katılmasını sağladığı için çağdaş öğrenme yaklaşımları içerisinde yer almaktadır (Öz, 2020). Bu becerinin geliştirilmesi her yaşta bireylerin bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel becerilerini destekleyerek akademik başarılarının artmasını sağlamaktadır (Davis vd., 2021; Metallidou & Vlachou, 2007). Öz-düzenlemeli öğrenme becerisini anlama ve geliştirmeye yönelik ulusal ve uluslararası çalışmaları incelemek yeni çalışmaların tasarlanmasında yol gösterici olacaktır.

Uluslararası alan yazında öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili yapılmış tarama çalışmaları yer almaktadır. Bu tarama çalışmaları incelendiğinde öz-düzenlemeli öğrenme modellerini açıklama ve karşılaştırma (Puustinen & Pulkkinen, 2001; Greene & Azevedo, 2007; Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Panadero, 2017), bu süreçteki öğretmen rolünü ortaya koyma (Moos & Ringdal, 2012), çevrimiçi koşullarda öz-düzenlemeli öğrenme (Adam vd., 2017; Perez-Alvarez vd., 2018; Araka vd., 2020; Palalas & Wark, 2020; Alonso-Mencía, 2020), tıp fakültesi öğrencileri ile tıpta uzmanlık öğrencilerinin klinik bağlamda öğrenmelerini düzenlemek için etkili öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini ortaya koyma (van Houten-Schat vd., 2018; Cho vd., 2017), uzaktan dil öğreniminde öz-düzenlemeli öğrenmenin etkilerinin belirlenmesi (Yu, 2023), duyguların öz-düzenlemeli öğrenme üzerine etkisini ortaya koyma (Zheng vd., 2023), sosyal çevrenin öz-düzenlemeli öğrenmeye etkisini ortaya koyma (Shao vd., 2023) gibi oldukça farklı amaçlarla yürütülen tarama çalışmaları göze çarpmaktadır.

Ulusal düzeyde de öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili yürütülmüş pek çok araştırma olmakla birlikte herhangi bir alanla ilgili genel eğilimi belirlemeye yönelik yürütülmüş herhangi bir tarama çalışmasına rastlanmamıştır. Bilimsel bilginin birikimli doğası dikkate alındığında belli bir konu hakkında birbirinden bağımsız yürütülen çalışmalar kadar bu çalışmaları analiz edip genel bir tablo ortaya koymayı hedefleyen çalışmalara da ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Nitekim Çalık ve Sözbilir (2014) tematik içerik analizi çalışmalarının araştırma eğilimlerini ortaya koyması, güncel çalışmaları bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasını sağlaması, çalışmalar arasındaki benzerlik ile farklılıkları göstermesi bakımından bilginin yaygınlaştırılmasına ve gelecek araştırmaların şekillendirilmesine önemli katkılar sunabileceğine dikkat çekmiştir (Gezer, 2020). Bu çalışma bu düşünceyle ortaya çıkmıştır. Ayrıca uluslararası alanda yapılmış tarama çalışmaları ileriki çalışmalar için yol gösterici olmakla birlikte, ulusal alanda yapılan çalışmalar ulusal koşullarda mevcut eğitim yöntemleri ve birey

özelliklerinin öz-düzenlemeli öğrenmede nasıl konumlandığı ile ilgili de bilgi verecektir. Böylece bu tarama çalışmasının ulusal alanda yapılması planlanan çalışmaların tasarımında önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile araştırmacı ve eğitimcilerin öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili en çok tercih edilen araştırma konuları, kullanılan araştırma deseni, öz-düzenlemeli öğrenme ile ilişkili değişkenler, kullanılan veri toplama araçları gibi konularda bilgi sahibi olmalarını sağlayacağı ve kendi yürütecekleri çalışmalarda bu bilgilerden faydalanacakları düşünülmektedir. Bu araştırmacının ayrıca öz-düzenlemeli öğrenme üzerine çalışmayı planlayan ancak alan yazındaki tüm çalışmalara ulaşma imkanı ya da tüm çalışmalarını sistematik bir biçimde inceleme olanağı olmayan araştırmacılar için önemli bir kaynak görevi üstleneceği düşünülmektedir. Daha açık bir anlatımla, çalışmada ulaşılabilecek sonuçlar öz-düzenleme ile ilgili yürütülmüş mevcut çalışmaların genel bir resmini ortaya koyacak, bu sayede konu hakkında çalışma yapmak isteyen araştırmacıların literatürdeki boşlukları daha net bir biçimde görmesine yardımcı olabilecektir. Bu sayede araştırmacılar, hangi desende, hangi gruplar üzerinde ve hangi değişkenleri içerecek şekilde çalışmalarını tasarladıklarında daha özgün bir araştırma ortaya koyabileceklerini literatürdeki tüm çalışmalarını tek tek incelemelerine gerek kalmadan görebilecektir. Bunun birbirinin tekrarı/benzeri çalışmalar yerine öz-düzenleyici öğrenme hakkında daha özgün araştırmaların yapılmasına katkıda bulunabileceği öngörülmektedir. Belirtilen gerekçeler çerçevesinde bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de öz-düzenlemeli öğrenmenin ele alındığı yüksek lisans ve doktora tezlerini belirlenen temalar doğrultusunda tematik içerik analizi yöntemiyle inceleyerek tezlerdeki eğilimleri gözler önüne sermektir. Bu amaca hizmet etmesi için aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yürütülen çalışmaların düzeyi nedir?
2. Yürütülen çalışmaların konu alanı dağılımı nasıldır?
3. Yürütülen çalışmaların enstitü dağılımları nasıldır?
4. Yürütülen çalışma sayısında yıllara göre dağılım nasıldır?
5. Yürütülen çalışmalar hangi amaçlarla yapılmıştır?
6. Araştırma desenlerindeki dağılım nasıldır?
7. Hangi gruplar üzerinde çalışmalar yürütülmüştür?
8. Çalışmalarda kullanılan ölçme araçları nelerdir?
9. Öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili ölçek geliştirilmiş midir? Eğer geliştirildiyse bu ölçeklerin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
10. Çalışmalarda öz-düzenlemeli öğrenme ile ilişkisi araştırılan ya da birlikte ele alınan diğer değişkenler nelerdir?
11. Çalışmalarda öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili elde edilen sonuçlar nelerdir?
12. Yabancı literatürde “self-regulated learning” olarak geçen kavramın Türkçe karşılığı nasıl kullanılmıştır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, basılı veya elektronik materyallerin değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi için kullanılan sistematik bir prosedür (Bowen, 2009) olarak tanımlanan nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsayan (Karasar, 2005) bu yöntem, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

### Verilerin Toplanması

Ocak 2004- Aralık 2022 yılları arasında Türkiye’de öz-düzenlemeli öğrenmeyle ilgili açık erişim ile ulaşılabilen tüm tezler incelenmiştir. Öz-düzenlemeli öğrenmeyle ilgili yazılmış tezlere ulaşmak için Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “öz-düzenle\*”, “öz düzenle\*” “özdüzenle\*” anahtar kelimeleri ile arama yapılmıştır. Ulaşılan 131 tezin tamamı çalışma kapsamına alınmıştır. 2004 yılından önce Türkiye’de öz-düzenlemeli öğrenmeyle ilgili Bilge DELİBALTA, Gülşen TAŞDELEN TEKER

Türkiye’de öz-düzenlemeli öğrenmeyle ilgili yürütülen tezlerde genel eğilimler

yürütülmüş herhangi bir tez çalışmasına rastlanmadığı için ele alınan çalışmaların tarih aralığının başlangıcı 2004 yılı olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda 2004 yılı ile 2022 yılının Aralık ayına kadar Türkiye’de öz-düzenlemeli öğrenmeyle ilgili herhangi bir bölüm ayrımı gözetmeksizin tüm tezler çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma kapsamında iki adet tez erişime kapalı olduğu için çalışma kapsamı dışında bırakılmış ve geri kalan 129 tez ile çalışma yürütülmüştür. Çalışma kapsamında incelenen tezlerin listesi Ek 1’de verilmiştir.

Türkiye’de öz-düzenlemeli öğrenmeyle ilgili tamamlanmış tezler inceleneceğinden, verilerin toplanmasında araştırma soruları çerçevesinde bir matris oluşturulmuştur. Bu matris, incelenen tezlerin “künye bilgileri” ve “kuramsal bilgiler” olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. Bu matrisle, tezlerin incelenmesi sırasında standart temaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen formun kapsamını değerlendirmek amacıyla öz-düzenlemeli öğrenme üzerine daha önce çalışan iki alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanların matrisin uygunluğu yönünde verdikleri görüşlerden sonra Tablo 2’de verilen matriste yer alan temalar çalışmada kullanılmıştır.

**Tablo 2***Çalışma Kapsamında Veri Toplanırken Kullanılan Matris Örneği*

	<i>Temalar</i>	<i>Kodlama</i>
	Çalışma No	.....
	Çalışmanın Adı	.....
Çalışmanın Künye Bilgileri	Çalışmanın düzeyi	(1) Yüksek Lisans Tezi (2) Doktora Tezi
	Yazar	.....
	Konu Alanı (YÖK)	.....
	Enstitü	.....
	Yayınlandığı yıl	.....
	Araştırmanın amacı	.....
	Araştırma deseni	.....
	Çalışma grubunun/örneklemin büyüklüğü	.....
	Çalışma grubu/örneklem düzeyi	.....
Kuramsal Bilgiler	Araştırmacının ölçek geliştirme durumu	(0) Hayır (1) Evet
	Araştırmacının geliştirdiği ölçekler	.....
	Geliştirilen ölçeğin alt boyutları	.....
	Geliştirilen ölçeğin madde sayısı	Toplam: ..... Alt boyutlardaki madde sayısı: .....
	Öz-düzenlemeli öğrenmenin yanı sıra ele alınan değişkenler	.....
	Çalışmada varılan genel sonuç	.....
	“self-regulated learning” kavramının Türkçe karşılığı	.....

Çalışma kapsamında tezlerin incelenmesinde iki araştırmacı rol almıştır. İncelenecek tezlerden rasgele seçilen beş tez her iki araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak incelenmiştir. Geriye kalan 124 çalışma ise her bir araştırmacı 62 çalışmayı inceleyecek şekilde iki araştırmacı arasında eşit olarak paylaştırılmıştır. Her iki araştırmacı tarafından incelenen beş çalışmadan elde edilen veriler üzerinden Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül [güvenirlilik=görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)] kullanılarak araştırmacılar arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda araştırmacılar arası tutarlılık 0,86 olarak hesaplanmıştır. Alan yazında bu değer en az 0,80 ve üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Elde edilen katsayı ile alan yazında belirtilen ölçüt karşılaştırıldığında, yeterli tutarlılığın sağlandığı yorumu yapılabilir. Tezlerin incelenmesi

sürecinde, veriler arasında tutarlılık olması açısından araştırmacılar süreç boyunca ihtiyaç halinde fikir alışverişinde de bulunmuşlardır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Bu araştırma kapsamında, tematik içerik analizi yapılmıştır. Tematik içerik analizi, aynı konu üzerinde yapılan araştırmaların bulgularının oluşturulan temalar üzerinden ham veriden farklı olarak sentezlenmesi ve yorumlanmasını içerir (Au, 2007; Çalık & Sözbilir, 2014; Finfgeld, 2003; Walsh & Downe, 2005). Tematik içerik analizinin yapıldığı araştırmalar ilgili alanda çalışan ancak alan yazındaki bütün çalışmalara ulaşma ve/veya ve bu çalışmaların tamamını sistematik bir şekilde inceleme imkânı olmayan araştırmacılara oldukça zengin bir kaynak sağlar (Çalık, Ayas & Ebenezer, 2005; Ültay & Çalık, 2012). Meta-analiz ve betimsel içerik analizi çalışmalarına kıyasla tematik içerik analizinde incelemeye alınan araştırma sayısı daha sınırlı olmaktadır (Çalık & Sözbilir, 2014). Bu çalışmada, araştırmaya dahil edilen tezler araştırmacılar tarafından Tablo 1’de verilen temalar altında kodlanmış ve Excel’e veri girişi yapılmıştır. Araştırmacıların birbirlerinden bağımsız oluşturdukları veriler birleştirildikten sonra elde edilen veriler üzerinde Excel’de frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış, grafikler oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra oluşturulan temalar alan yazın doğrultusunda yorumlanmıştır.

### **Araştırma Etiği**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

## **BULGULAR**

Araştırmanın bulguları; çalışma kapsamında incelenen tezlerin künye bilgileri ve kuramsal bilgiler olmak üzere iki temel bölümde verilmiştir. Künye bilgileri bölümünde çalışma türü, YÖK Tez Merkezi’ndeki konu alanı, tezlerin yazıldığı enstitü bilgisi ve çalışmaların yapıldığı yıl ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Kuramsal bilgiler bölümünde ise araştırmanın amacı ve türü, çalışma grubunun/örneklemine özellikleri ve düzeyi, çalışmalar kapsamında geliştirilen/kullanılan ölçeklere ilişkin bilgi, çalışmalarda varılan genel sonuçlar ve “self-regulated learning” kavramının Türkçe karşılığı temalarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

### **İncelenen Çalışmaların Künye Bilgilerine İlişkin Bulgular**

#### **Çalışmanın düzeyi**

Bu çalışma kapsamında incelenen 129 tezin, çalışma düzeyine göre dağılımı incelendiğinde 78 (%60.5) tezin yüksek lisans, 51 (%39.5) tezin ise doktora düzeyinde yürütüldüğü belirlenmiştir.

#### **Konu alanı**

YÖK Tez Merkezi’nde tezler konu alanları bağlamında sınıflandırılmaktadır. İncelenen tezlerin 124’ü Eğitim ve Öğretim konu alanında iken üçünün Hemşirelik, birinin İşletme ve birinin Sağlık Eğitimi alanında yazıldığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle 2004-2021 yılları arasında öz-

düzenlemeli öğrenme ile ilgili yazılan tezlerin %96.12 gibi çok büyük bir oranı Eğitim ve Öğretim konu alanıyla ilgilidir.

### Enstitü

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin enstitülere göre dağılımı Tablo 3'teki gibidir. Tablo 3'ten görüleceği üzere tezlerin yarısından fazlası eğitim bilimleri enstitüsü bünyesinde yürütülen yüksek lisans ve doktora programlarında yazılmıştır. Ardından gelen sosyal bilimler enstitülerinde yazılan tez oranı %28.7 ile tezlerin yazıldığı diğer enstitülere kıyasla oldukça yüksektir. Fen bilimleri, sağlık bilimleri, lisansüstü eğitim ve güzel sanatlar enstitülerinde yazılan tezler ise tüm tezlerin %19.5'ini oluşturmaktadır.

**Tablo 3**

*Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı*

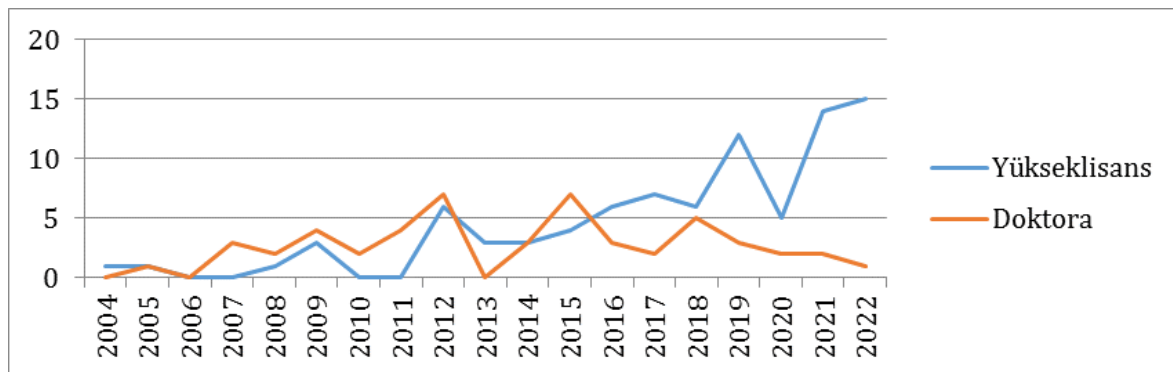
Enstitü	f	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	67	51,9
Sosyal Bilimler Enstitüsü	37	28,7
Fen Bilimleri Enstitüsü	14	10,9
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	6	4,7
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	4	3,1
Güzel Sanatlar Enstitüsü	1	0,8

### Yayınlandığı yıl

Şekil 1'de tezlerin ulusal tez merkezinde yayınlandıkları yıllara göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre öz-düzenlemeli öğrenmenin hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinde ele alınma durumu dalgalı bir dağılım sergilemektedir. Sürekli bir artış her iki tez türünde de görülmektedir. Özellikle son iki yılda yüksek lisans tez sayısındaki ciddi artış göze çarparken öz-düzenlemeli öğrenmeyle ilgili yazılan doktora tezleri 2018 yılından itibaren düşüşe geçmiştir. Yüksek lisans tezleri 2022 yılında yazılan 15 tez ile en yüksek seviyeye ulaşırken doktora tezleri yazılan yedişer tez ile en yüksek seviyeye 2012 ve 2015 yıllarında ulaşmıştır. 2022 yılında ise öz-düzenlemeli öğrenmenin konu edildiği sadece bir doktora tezine ulaşmıştır.

**Şekil 1**

*Lisansüstü Tezlerinin Yayınlandığı Yıllara Göre Dağılımları*



## İncelenen Çalışmaların Kuramsal Bilgilerine İlişkin Bulgular

### Araştırmaların amacı

İncelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin amaçlarına ilişkin ortaya çıkan temalar, frekans ve yüzde olarak Tablo 4'te verilmiştir. Bu bağlamda bireylerin öz-düzenlemeli öğrenme ve



hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine yönelik yürütülen çalışmalar, incelenen tüm tezlerin %30,2'sini oluşturmaktadır. Bu tema 33 tez ile yüksek lisans tezlerinde en çok çalışılan konu iken 6 tez ile doktora tezlerinde son sırada yer almaktadır. Tüm tezler içerisinde en çok çalışılan ikinci konu olan öz-düzenlemeli öğrenme müdahalesinin öğrenciler üzerine etkisi teması aynı zamanda 19 tez ile doktora tezlerinde en çok çalışılan konudur.

**Tablo 4***Tezlerin Araştırma Amacına Göre Ortaya Çıkan Temalar*

Tez araştırmasının amacına yönelik ortaya çıkan temalar	Yüksek lisans f (%)	Doktora f (%)	Toplam f (%)
Öz düzenlemeli öğrenme düzeyi/hazırbulunuşluğu belirleme	33 (25,6)	6 (4,7)	39 (30,2)
Öz düzenlemeli öğrenme müdahalesinin öğrenciler üzerine etkisi	13 (10)	19 (14,7)	32 (24,8)
Çeşitli eğitim yöntemlerinin öz düzenlemeli öğrenmeye etkisi	12 (9,3)	12 (9,3)	24 (18,6)
Çeşitli faktörlerin öz düzenlemeli öğrenmeye etkisi	12 (9,3)	7 (5,4)	19 (14,7)
Öz düzenlemeli öğrenmenin akademik başarıya etkisi	8 (6,2)	7 (5,4)	15 (11,6)
Toplam	78 (60,5)	51 (39,5)	129 (100)

***Araştırmaların deseni***

İncelenen tezlerin 30'u karma desende, 79'u nicel desende, 7'si ise nitel desen kullanılarak yürütülmüştür. İncelenen tezlerin 13'ünde ise araştırma türü belirtilmemiştir. Bu bağlamda öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili yazılan tezlerin çoğunluğunda nicel araştırma deseninin kullanıldığı görülmektedir. İkinci sırada ise nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma desende çalışmalar yer almaktadır.

***Çalışma grubu/Örneklem büyüklüğü***

Araştırmanın desenine göre çalışma grubu/örneklem sayısı 1'den 2250 katılımcı sayısı arasında değişkenlik göstermektedir. İncelenen çalışmalardan nitel desende yürütülen çalışmalar kapsamında karşılaşılan en düşük katılımcı sayısı 1'dir ve yürütülen bir durum çalışması kapsamında (Gültekin, 2016) gözlenmiştir. Nitel çalışmalarda gözlenen en yüksek katılımcı sayısı ise 47'dir (Ekici, 2015). Nitel desende tasarlanmış çalışmalarda katılımcı sayısı için ortanca değer 17 olarak kestirilmiştir. İncelenen çalışmalardan nicel desende yürütülen çalışmalar kapsamında karşılaşılan en düşük katılımcı sayısı 25 (Şimşek, 2012) iken en yüksek sayı olan 2250 katılımcıya bir tarama çalışması (Çalık, 2014) kapsamında ulaşılmıştır. Nicel desende tasarlanmış çalışmalarda katılımcı sayısı için ortanca değer 190 olarak kestirilmiştir.

***Çalışma grubu/Örneklem düzeyi:***

İncelenen tezlerin 71'i çeşitli bölümlerde okuyan lisans öğrencileri (matematik öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, müzik öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, kimya öğretmenliği, tıp fakültesi, hemşirelik fakültesi ve İngilizce hazırlık öğrencileri) ile yürütülürken 4 çalışma ilköğretim öğrencileri (3 ve 4. sınıf), 29 çalışma ise ortaöğretim öğrencileri (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ile yapılmıştır. Bunların dışında kalan çalışmalar lisansüstü öğrenciler ve yabancı dil kursuna giden yetişkinler ile yapılmıştır.

***Araştırmacıların öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili kullandıkları ölçekler***

İncelenen 129 tezdten 104'ünde veri toplama aracı olarak ölçekler kullanılmıştır. Bu ölçeklerden 11'i öz-düzenlemeli öğrenme düzeyini ölçen araçlardır. Öz-düzenleme becerisini ölçen araçlardan 9'u tez kapsamında geliştirilmiş, 2'si ise tez kapsamında başka bir dilden Türkçeye uyarlanmıştır. Tez çalışması kapsamında geliştirilen ve uyarlanan öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili ölçekler Tablo 5'te detaylandırılmıştır. 2004-2022 arasında yazılan tezlerin incelenmesi

sonucunda öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili tezler kapsamında geliştirilen ve uyarlanan son ölçeklerin 2018 tarihli oldukları görülmektedir.

**Tablo 5***Tezler Kapsamında Geliştirilen ve Uyarlanan Ölçekler*

Ölçek adı	Yıl	Hedef kitle	Geliştirme/ Uyarlanma durumu
Klinik Hemşirelik Uygulamalarına Yönelik Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği	2018	Hemşirelik fakültesi öğrencileri	Uyarlama
Çocukların Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanımı Envanteri	2015	İlköğretim öğrencileri	Uyarlama
Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Etme Ölçeği	2012	Matematik öğretmenliği öğrencileri	Geliştirme
Akademik Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği	2012	Ortaöğretim öğrencileri	Geliştirme
Öğrenmede Öz-Düzenleme Ölçeği	2012	Lisans öğrencileri	Geliştirme
Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği	2011	İlköğretim öğrencileri	Geliştirme
Özdüzenleyici Öğrenmeyi Destekleyen Davranışlar Ölçeği	2011	Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğrencileri	Geliştirme
Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği	2011	Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğrencileri	Geliştirme
Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği	2009	Tıp fakültesi öğrencileri	Geliştirme
Çalgı Çalışma Sürecinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği	2007	Lisans öğrencileri	Geliştirme
Öğrenmede Öz Düzenleme Yetkinlik Algısı Ölçeği	2004	Ortaöğretim öğrencileri	Geliştirme

İncelenen tezlerde kullanılan ölçekler ve bu ölçeklerin kullanım sıklıkları ise Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6'dan görüleceği üzere en sık kullanılan ölçek Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie'nin 1991 yılında geliştirdikleri Büyüköztürk ve arkadaşlarının 2004 yılında Türkçeye uyarladıkları Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'dir (Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ). Tablo 6'da ikinci ve üçüncü sırada yer alan iki ölçek ise Turan tarafından 2009 yılında geliştirilen Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği ile Eryılmaz ve Mammadov tarafından 2017 yılında geliştirilen Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'dir. Bu iki ölçek aynı değişkeni ölçmek için geliştirilmiş ölçekler olmakla birlikte ölçeklerin alt boyutları bağlamında farklılaştıkları görülmektedir. Turan (2009) tarafından geliştirilen ölçek (1) güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, (2) planlama ve amaç belirleme, (3) strateji kullanımı ve değerlendirme ile (4) öğrenmede bağımlılık olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlarda sırasıyla 7, 8, 19 ve 7şer madde bulunmaktadır. Eryılmaz ve Mammadov (2017) tarafından geliştirilen ölçekte ise Zimmerman'ın modelinin temel alındığı vurgulanmaktadır. Ölçeğin üç aşamadan oluştuğu belirtilmektedir. Zimmerman modelinin ilk aşaması olan öngörü aşaması görev analizi ve motivasyonel inançlar alt aşamalarından oluşmaktadır. Performans aşaması, öz kontrol ve kendini gözlemlenme alt aşamalarından oluşmaktadır. Öz yansıma aşaması ise öz yargılama ve öz tepki alt aşamalarından oluşmaktadır. Bir diğer ifadeyle Eryılmaz ve Mammadov tarafından geliştirilen ölçek öngörü, performans ve yansıma aşamalarını kapsayan alt ölçeklerden oluşmaktadır. Tezlerde kullanılan diğer ölçekler; öz-düzenlemeli öğrenmeyi çevrimiçi koşullar, motor beceriler gibi farklı bağlamlarda ölçmeyi hedefleyen ve üstbiliş, öğrenme yaklaşımları ve akademik benlik gibi öz-düzenlemeli öğrenme ile ilişkili olan değişkenleri ölçmeyi hedefleyen çeşitli ölçeklerden oluşmaktadır.

**Tablo 6***Tezlerde Kullanılan Ölçekler*

Ölçek adı	f	Yıl	Uyarlayan/geliştiren araştırmacı(lar)
Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği	31	2004	Büyüköztürk ve ark.
Öz- Düzenleyici Öğrenme Ölçeği	11	2009	Turan
Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği	6	2017	Eryılmaz ve Mamadov
Çevrimiçi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği	4	2020	Yavuzalp ve ark.
Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği	3	2008	Alalyani ve ark.
Klinik Hemşirelik Uygulamalarına Yönelik Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği	3	2017	Şenol
Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği	3	2010	Kaymak
Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği	2	2012	Çelik
Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	2	2019	Durdukoca ve ark.
Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	2	2014	Kuzgun
Öğrenme Stilleri Ölçeği	2	2008	Sever
Fen Bilimleri Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği	2	2011	İlgaz
Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri Ölçeği	2	2013	Tokinan
Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Ölçeği	2	2006	Çolak ve ark.

**Çalışmalarda öz-düzenlemeli öğrenmenin yanı sıra ele alınan değişkenler**

Öz-düzenlemeli öğrenme ile birlikte ele alınan değişkenler yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi demografik özellikler ve araştırma kapsamında uygulanan müdahalenin öğrenme üzerine etkisi (uzaktan eğitim, probleme dayalı eğitim, küçük grup çalışmasına dayalı eğitim, öz-düzenlemeli öğrenme prensipleri çerçevesinde araştırma kapsamında geliştirilen eğitim vb.), uygulanan ölçek puanları ve alt boyutları arasındaki ilişki, akademik başarı, motivasyon, öz yeterlilik, üstbilis, öz değerlendirme, akademik kaygı, zaman yönetimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

**İncelenen tezlerde varılan genel sonuçlar**

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin amaçları Tablo 3'te verildiği gibi beş temel başlık altında toplanmıştır. Belirlenen bu beş amaca yönelik yürütülen çalışmalarda varılan genel sonuçlar da bu amaçlar altında ayrı ayrı aşağıda sunulmaktadır. Öncelikle toplamda en sık çalışılan konu olan öz-düzenlemeli öğrenme düzeyini/hazırbulunuşluğunu belirlemeyi amaçlayan tezlerde ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının yanı sıra alan yazındaki mevcut ölçekler ile çalışılmıştır (Kirişçi & Konik Köksal, 2016; Turan, 2009). Buna göre matematik öğretmenlerinin, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi lisans öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin orta-yüksek düzeyde olduğu; İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özel kurs alan öğrencilere göre öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin düşük olduğu gibi olgu özelinde bazı tanımlayıcı sonuçlar elde edilmiştir (Başdoğan, 2015; Vardar, 2011).

Çalışılan konu sıralamasında ikinci sırada yer alan öz-düzenlemeli öğrenme müdahalesinin öğrenciler üzerine etkisini belirlemeyi amaçlayan tezlerde; öz-düzenlemeli öğrenme üzerine yapılan müdahalelerin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme düzeyi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır (Öz, 2020; Vural, 2013). Bu öğrencilerin hedef belirleme, strateji geliştirme ve bireysel çalışma alanlarında daha başarılı oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra bu öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme müdahalesinden elde ettikleri becerileri sosyal hayatlarında da kullandıkları görülmüştür. Öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin kazanılması için belirli bir zaman gerektiği ancak kazanıldığı takdirde akademik performansa çok olumlu yansımaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmek üzerine yapılan müdahalelerin kalıcı öğrenmeyi olumlu etkilediği sonucuna da varılmıştır (Demir, 2021; Gültekin, 2016; Öz, 2020; Vural, 2013).

İncelenen tezlerde araştırma amacı bağlamında en sık çalışılan üçüncü konu olan çeşitli eğitim yöntemlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeye etkisini araştıran tezlerde genel olarak öz-düzenlemeli öğrenme bileşenlerini destekleyen bir yapıda araştırma kapsamında geliştirilmiş eğitim yöntemi (f=18), probleme dayalı öğrenim (f=9), çevirim içi eğitim yöntemi (f=5) ve ters yüz sınıf yöntemi (f=2) gibi öğrenciyi bireysel çalışmaya teşvik eden eğitim yöntemlerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen eğitim yöntemleri müdahale olarak etkili bulunmuştur (Arslan, 2021; A. Şimşek, 2012).

Amaç bakımından incelenen tezlerde dördüncü sırada yer alan çeşitli faktörlerin öz-düzenlemeli öğrenmeye etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan tezlerde içsel motivasyon, olumlu ebeveyn tutumu, olumlu öğretmen tutumu, öz yeterlilik inancı, olumlu duygulanımı, problem çözme yeteneği gibi faktörlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır (Alpsoy, 2021; Cengiz, 2019; Haşlamam, 2011; Şimşek, 2019; Ural Alşan, 2009; Yetik Samsa, 2011). Öz-düzenlemeli öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında akran geribildirim mekanizması, eğitim programının yapısı, öğretime ilişkin unsurlar ve öğretim elemanına ilişkin unsurların yer aldığı görülmüştür (Akdeniz Ateş, 2022; Baldan, 2017). Üstbilis becerileri ve motivasyonun öz-düzenlemeli öğrenme becerileri ile pozitif ilişkide olduğu sonucuna da ulaşılmıştır (Kaya, 2012; Kayapınar, 2015).

Öz-düzenlemeli öğrenmenin akademik başarıya etkisini ortaya çıkarmaya amaçlayan tezlerde ise öz-düzenlemeli öğrenme düzeyinin akademik başarı ile pozitif yönde korelasyon gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öz-düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür (Aydoğan, 2018; Pakiş, 2019).

### ***“Self-regulated learning” kavramının Türkçe karşılığı***

İncelenen 129 tezin yarıya yakın bir kısmında (%42.6) “self-regulated learning” kavramının Türkçe karşılığı olarak “öz-düzenlemeli öğrenme” kullanılmıştır. Bunu %22.5 ile “öz-düzenleyici öğrenme” ve %16.3 ile “öz-düzenleme becerisi” ifadeleri izlemektedir. Tezlerin %18.6’sında ise bu üç kavram dışında “öz-yönlendirmeli öğrenme”, “öz-kontrollü öğrenme” ve “öz-denetimsel öğrenme” gibi oldukça farklı kavramların kullanıldığı görülmüştür.

### **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Çalışma kapsamında incelenen 129 tezin konu alanı bakımından %96.1’inin Eğitim ve Öğretim alanıyla ilgili olduğu ve bu tezlerin de enstitü bağlamında ağırlıklı olarak eğitim ve sosyal bilimler enstitülerinde yer almaları beklenen bir sonuçtur. Geçmişte pek çok üniversitede eğitim bilimleri alanındaki yüksek lisans ve doktora programlarının sosyal bilimler enstitülerine bağlı olduğu bilinmektedir. Yükseköğretim Kurulu’nun 4 Kasım 1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararıyla Eğitim Fakültelerinde yeni düzenleme çalışmaları çerçevesinde Eğitim bilimleri enstitüleri kurulmaya başlanmıştır. Sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde yer alan programlar da eğitim bilimleri enstitüsü bünyesine geçmeye başlamıştır. Bu sebeple çalışma kapsamında incelenen tezlerin çok büyük bir oranının bu iki enstitü bünyesinde yazılmış olması şaşırtıcı değildir.

Ancak özellikle multidisipliner çalışmaların teşvik edilmesi gerektiği düşünülürse eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanında öz-düzenlemeli öğrenme konusunda çalışan araştırmacıların diğer alanlardan araştırmacılarla bir araya gelmesinin gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sayede özellikle sağlık bilimleri gibi öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin hem mezuniyet öncesi hem de mezuniyet sonrası süreçlerin daha verimli ve sıkıntısız geçirilmesinde önemli olduğu alanlara, eğitim ve sosyal bilimlerde farklı alanlardan gelen araştırmacıların kendi uzmanlık alanlarını transfer edebilmelerinin faydalı olacağı öngörülmektedir.

İncelenen tezlerin yayınlandığı yıllara bakıldığında hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinin genel olarak dalgalı bir dağılım sergilediği görülmüştür. En çok göze çarpan bulgu son yıllarda

öz-düzenlemeli öğrenme üzerine yazılan doktora tezlerinin sayısının oldukça azalmasına rağmen yüksek lisans tez sayısının en üst seviyeye ulaşması olmuştur. Pandemi, deprem gibi olaylardan dolayı uzaktan eğitimin belki de şimdiye kadar hiç olmadığı kadar yoğun biçimde uygulanması öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili çalışmalar sayısında artışın bir gerekçesi olarak düşünülebilir. Çünkü uzaktan eğitimde öğrencinin kendi öğrenme sürecindeki sorumluluğu artabilmekte bu da daha yüksek bir öz-düzenleme becerisinin işe koşulmasını gerektirmektedir.

Tezlerde verilerin toplandığı bireyler incelendiğinde ilköğretimden lisansüstü düzeyine kadar tüm düzeylerde tez çalışmasına rastlanmıştır. Tezlerin örneklem düzeyi en çok lisans düzeyinde, ikinci olarak da ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Ancak ilköğretim ve lisansüstü düzeyinde yürütülen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Alanyazında öz-düzenlemeli öğrenmenin yaştan bağımsız olarak bireylerde geliştirilebileceği, sadece çocukluk çağı ile yetişkin çağda öz-düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirecek yöntemlerin yaşa uygun olarak tasarlanması gerektiği belirtilmektedir (Price, 2017). Bu bağlamda görece küçük yaşlarda daha kolay geliştirilebilecek öz-düzenlemeli öğrenme becerisi üzerinde ilköğretim düzeyinde tez araştırmalarının artırılmasının önemli olduğu düşünülmekte ve bu düzeyde araştırmaların yapılması önerilmektedir. Lisansüstü öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik yürütülecek çalışmaların bu bireylere mezuniyet sonrası profesyonel yaşantılarında yaşam boyu öğrenme ve sürekli mesleki gelişim bağlamında katkı sağlamaktadır (Panadero, 2017). Bu bağlamda lisansüstü öğrencilere yönelik çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Öz-düzenlemeli öğrenmenin kişilerin yaşam boyu öğrenme becerisi için temel bir beceri olmasından dolayı (Bransen vd., 2022) bu becerinin farklı yaş gruplarında nasıl ele alındığının incelendiği çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Örneğin yetişkin bireylerin bu beceriye sahip olma durumlarının, sahiplerse bunu nasıl edindiklerinin, bu beceriyi günlük hayatlarına ve iş yaşantılarına nasıl entegre ettiklerinin, bu beceriye sahip olmanın yaşantılarına etkilerinin incelendiği çalışmaların bundan sonra öz-düzenlemeli öğrenme üzerine yürütülecek çalışmalarda ele alınmasının önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yükseköğretimde de öz-düzenlemeli öğrenmenin çekirdek programda yer alarak öğrencilerde bir kazanım olarak elde edilmesi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi açıklamaya, geliştirmeye ve değerlendirmeye yönelik çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Panadero (2017) tarafından yürütülen tarama çalışmasında öncelikle literatürde yer alan altı farklı öz-düzenlemeli öğrenme modeli karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Aynı zamanda çalışma kapsamında yürütülen meta analiz ile ampirik kanıtlar elde edilerek eğitim için uygulamaya dönük çıktılar sunulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin gelişimsel süreçleri veya eğitim düzeylerindeki farklılıklara göre öz-düzenlemeli öğrenme modellerinin farklı etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple eğitimcilerin öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerileri geliştirmek için öz-düzenlemeli öğrenme modellerinin ve teorilerinin farklı etkileri uygulamaya koymaları gerektiği düşünülmektedir.

İncelenen tezlerde, daha önce başka araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ölçeklerin kullanımının yanı sıra yeni ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının da ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda en sık kullanılan ölçek Büyüköztürk ve ark. (2004) tarafından uyarlanan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği olmuştur. Öz-düzenlemeli öğrenme ile ilişkisi incelenen önemli değişkenlerden olan motivasyon ve öğrenme stratejilerine ilişkin veri elde etmeyi sağlayan bu ölçeğin kullanım sıklığının bu denli yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Bunun yanı sıra doğrudan öz-düzenlemeli öğrenmeyi ölçmek için geliştirilen Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği (Turan, 2009) ile Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin de (Eryılmaz & Mammadov, 2017) kullanım sıklıklarının sırasıyla 11 ve 6 olduğu gözlenmiştir. Bu iki ölçek de bireylerin öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili durumlarını ortaya koymak için kullanılacak geçerlik ve güvenirlik kanıtları sunulmuş ölçeklerdir. Bu sebeple çalışmalarda kullanılma sıklıklarının fazla olduğu düşünülmektedir. İncelenen tezlerde doğrudan öz-düzenlemeli öğrenmeyi ölçmeyi amaçlayan ölçeklerin yanı sıra öz-düzenlemeli öğrenme ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkisi olan değişkenleri ölçmeye yönelik geliştirilmiş ölçeklerin de kullanıldığı

gözlenmiştir. Çalışma kapsamında yapılan tematik analiz sonucu ulaşılan tüm bu ölçeklerin yer aldığı Tablo 6 ve Tablo 6'nın bundan sonra öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili yapacağı araştırmalarda ölçek kullanmak isteyen araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca var olan ölçeklerden haberdar olmayıp aynı değişkeni ölçmek için yeni bir ölçek geliştirme yanılığına düşecek araştırmacılar için de bu çalışmanın bir referans olacağı düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen tezler, araştırmacının amacına göre 5 kategoride temalandırılmıştır. Bu bağlamda çeşitli eğitim yöntemlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeye etkisi temalardan ilki olarak karşımıza çıkmıştır. İncelenen tezlerde özellikle refleksiyon ve geribildirim kavramlarına sıklıkla rastlanmıştır. Refleksiyon (yansıtma), deneyimler üzerine yeniden düşünme ve bu düşünme süreci sonucunda gelecek deneyimi geliştirmek için bir yol haritası belirlenmesi döngüsü olarak tanımlanmaktadır (Sanders, 2009). Refleksiyon, üstbilişsel bir süreçtir ve bu yönüyle öz-düzenlemeli öğrenmenin üstbilişsel alanı ile ortaklaşır. Bu nedenle refleksiyon içeren uygulamalar öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmektedir (Kuiper & Pesut, 2004). Refleksiyonun yanı sıra, geribildirim süreci öz-düzenlemeli öğrenme becerisine yönelik farkındalık ve gelecek planlaması için kullanılmaktadır (McPherson vd., 2022). Tematik analiz sonucu Türkiye'de yayınlanan tezlerden çıkan sonuçlarda refleksiyon ve geribildirimi destekleyen eğitim yöntemlerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin geliştirilmesi için kullanılması önerilmektedir.

İncelenen tezlerde karşılaşılan ikinci tema olan öz-düzenlemeli öğrenme düzeyinin/hazırbulunuşluğunun belirlenmesini amaçlayan oldukça fazla sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin mevcut durumunun belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmalar öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştirecek programların yapılandırılması sürecinde ihtiyaç analizi niteliğindedir (Thomas vd., 2016). Halen düzey belirleme çalışmalarının yapıyor olması öz-düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmeye yönelik ileri çalışmalara ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda bundan sonra bu alanda çalışacak araştırmacıların kendilerinden önce yürütülmüş düzey belirleme çalışmalarını gözden geçirmeleri, bu çalışmaları kendi yürütecekleri çalışmalar için bir ihtiyaç analizi verisi gibi kullanmaları ve bu çalışmaların ötesine geçerek öncelikle küçük yaş grupları olmak üzere farklı yaş gruplarında bu becerinin nasıl kazanılacağına ilişkin araştırmalar yürütmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

İncelenen tezlerde karşılaşılan üçüncü tema öz-düzenlemeli öğrenmenin akademik başarıya etkisidir. Öz düzenlemeli öğrenmenin en önemli etkisi çocukluk çağından yetişkinlik dönemine kadar her dönemde öğrencilerin akademik başarısını arttırmasıdır (Davis et al., 2021; Metallidou & Vlachou, 2007). İncelenen tezlerde öz-düzenlemeli öğrenmenin, alan yazında desteklendiği gibi İngilizce, matematik, fen bilimleri, müzik, beden eğitimi alanları gibi farklı birçok alanda öğrencinin okuduğu kademe ve bölümden bağımsız olarak akademik başarıya olumlu etkisi gösterilmiştir (Metallidou & Vlachou, 2007; Moghadari-Koosha vd., 2020). Bu bulgular hem ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerine hem de yükseköğretime sırasıyla Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu tarafından transfer edilebilirse bilimsel araştırmalar ışığında programların yeniden gözden geçirilip öz-düzenleme becerilerinin bireyler tarafından daha kolay kazanılması sağlanabilir. İlköğretimden lisansüstü döneme kadar mevcut programların öz-düzenlemeli öğrenme becerisi bağlamında iyileştirilmesi amacıyla geliştirecek bütüncül bir program modeline yönelik çalışmalar yapılarak Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumuna öneri olarak da sunulabilir. Bu sayede akademik başarı görece düşük bireylerde gözlenen öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerinin yeterince işe koşulamaması (Valle et al., 2008) problemi de büyük ölçüde ortadan kalkacaktır.

Tüm öğrenciler çalışma için çeşitli stratejiler kullanmaktayken, öz-düzenlemeli öğrenme becerisi yüksek öğrencileri diğerlerinden ayıran bu stratejileri neden ve nasıl kullandıklarının farkında olmalarıdır (Nabizadeh vd., 2019). Bu farkındalık öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli üstbiliş becerilerinin işe koşulmasını sağlamaktadır. Akademik başarının arttırılması bir diğer deyişle öğrenmenin arttırılması ve kalıcı hale getirilmesi için öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini

arttırmaya yönelik uygulamaların çekirdek eğitim programına dahil edilmesi önerilmektedir (Zheng vd., 2021; Zheng & Zhang, 2020).

Öz-düzenlemeli öğrenme akademik başarının yanı sıra akıl yürütme, problem çözme gibi bilginin derinlemesine işlenmesini gerektiren bilişsel süreçleri de desteklemektedir (Kuiper & Pesut, 2004; Zimmerman, 2000). Bu çalışma kapsamında incelenen tezlerin tematik analizi sonucu ulaşılan dördüncü tema olan öz-düzenlemeli öğrenme müdahalesinin öğrenciler üzerine etkisi teması bağlamında, öz-düzenleme becerisi yüksek öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirerek öz farkındalıklarının arttığı, öz değerlendirme kapasitelerinin geliştiği ve bunu eğitimin her alanında etkin olarak kullanabildikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin desteklendiği programların müfredatlarda yer alması öğrencilerin bu beceriyi profesyonel ve mesleki gelişim, sosyal gelişim gibi alanlarda da kullanabilmelerini destekleyecektir.

Çalışma kapsamında ulaşılan son tema olan çeşitli faktörlerin öz-düzenlemeli öğrenmeye etkisi bağlamında literatürde de oldukça farklı faktörleri ele alan çalışmalar mevcuttur. Örneğin hoşgörülü ebeveynlik tutumunun okul öncesi çağdan itibaren çocuklarda öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklediği görülmektedir (Fuentes vd., 2019). Öz yeterliğin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklediği bilinmektedir (Zheng & Zhang, 2020). Bu iki değişken arasında pozitif yönlü yüksek korelasyon bulunmaktadır (Chen, 2022). Öz yeterliğin motivasyonun ana belirleyicilerinden olması bu pozitif yönlü korelasyonu açıklamaktadır (Cook & Artino, 2016; Zheng vd., 2021). İncelenen tezlerde de öz-düzenlemeli öğrenmeye etki eden motivasyon, öğrenme ortamı, eğitici ve öğrenci özellikleri gibi oldukça farklı faktörün/değişkenin ele alındığı görülmüştür. Öz-düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirecek eğitim programları tasarlanırken bu faktörlerin göz önüne alınması önerilmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin büyük bir kısmının (%60.5) yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür. Doktora tezleri, amacı ve kapsamı gereği daha derin araştırmaya, bilgiye ihtiyaç duymaktadır (YÖK, 2021). Bu bağlamda öz-düzenlemeli öğrenme üzerine doktora kapsamında gerçekleştirilecek daha derinlemesine çalışmalarla, ilköğretimden lisansüstü düzeyine kadar öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin geliştirilmesine yönelik model önerileri geliştirilebilecek ve uygulamaya taşınabilecektir. Ağırlıklı olarak Eğitim-Öğretim konu alanı ile eğitim ve sosyal bilimler alanlarında çalışıldığı görülen öz-düzenlemeli öğrenme kavramının, fen bilimleri, sağlık bilimleri ve hatta güzel sanatlar gibi farklı disiplinlerde de çalışıldığı görülmüştür. Bu noktada öz-düzenlemeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak tüm disiplinler için önem arz ettiği ve bu becerinin geliştirilmesi için farklı alanlardaki çalışmaların yapılması önerilmektedir.

İncelenen tezlerin büyük çoğunluğunda (%61.2) araştırma türünün nicel desen olduğu görülmüştür. Bu noktada çalışmalarda sıklıkla anket ve ölçek gibi ölçme araçları yardımıyla sayısal verilerin toplanması ve elde edilen bu veriler üzerinden yorum yapılması sebebiyle bu bulgu şaşırtıcı değildir. Nicel verilerin yanı sıra nitel verilerin de kullanıldığı karma desen ve sadece nitel verilerin kullanıldığı nitel araştırma desenlerinin ise sınırlı kaldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda bundan sonra öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili tez yazacak araştırmacıların gözlem, görüşme, doküman analizi gibi konuyu daha derinlemesine incelemeye olanak sağlayan nitel yöntemleri işe koşmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Hatta nicel ve nitel yaklaşımların işe koşulduğu karma desenlerin kullanılması veri çeşitleme avantajından dolayı çok boyutlu verilerin elde edilmesini ve bu sayede daha derinlemesine bilgi elde edilmesine olanak tanıyacaktır. Çünkü bireylerden toplanacak nicel verilerin araştırmacılara sunacağı birtakım sayısal değerler öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili bilgi sunmakla birlikte nitel veriler bu sayısal değerlerin altında yatan nedenlerin somutlaştırılması bağlamında önemlidir.

Son olarak uluslararası alan yazında “self-regulated learning” olarak kullanılan kavrama karşılık Türkçe de bir fikir birliği olmamakla birlikte sıklıkla kullanılan Türkçe karşılığın öz-düzenlemeli öğrenme olduğu görülmüştür. Bu noktada bu karşılığın, kavramın doğasını yeterince yansıttığı

düşünüldüğünden bu çalışmada da “öz-düzenlemeli öğrenme” çevirisi kullanılmış olup bundan sonra yürütülecek çalışmalarda da bu çevirinin kullanılması önerilmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma, 2004-2022 yılları arasında Türkiye’de öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili yürütülen tez çalışmalarıyla sınırlıdır. Tezlerden farklı olarak Türkiye’de yapılmış araştırma makaleleri ile benzer bir çalışma Türkiye’de öz-düzenlemeli öğrenme ile ilişkili genel eğilimleri anlamak adına yürütülebilir. Bunun yanı sıra uluslararası alan yazında belirli temalarda yürütülen tarama çalışmaları gibi ulusal alan yazında da belli temalarda öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili yürütülen çalışmaların incelendiği araştırmalar yürütülebilir.

### **Destek ve Teşekkür**

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

### **KAYNAKÇA**

- Adam, N.L., Alzahri, F.B., Cik Soh, S., Abu Bakar, N. & Mohamad Kamal, N.A. (2017). Self-regulated learning and online learning: A systematic review. *Advances in Visual Informatics. IVIC 2017. Lecture Notes in Computer Science()*, vol 10645. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-70010-6\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-70010-6_14)
- Akdeniz Ateş, A. (2022). Acil uzaktan eğitim döneminde bilgisayar destekli anonim ekran değerlendirmesinin öğrencilerin İngilizce yazma derslerindeki öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Alonso-Mencía, M. E, Alario-Hoyos, C., Maldonado-Mahauad, J., Estévez-Ayres, I., Pérez-Sanagustín, M. & Kloos, C. D. (2020). Self-regulated learning in MOOCs: lessons learned from a literature review. *Educational Review*, 72(3), 319-345. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1566208>
- Alpsoy, S. (2021). Helikopter ebeveyn tutumunun lise öğrencilerinin öz düzenleme becerileri üzerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Araka, E., Maina, E., Gitonga, R., Oboko R. (2020). Research trends in measurement and intervention tools for self-regulated learning for e-learning environments—systematic review (2008–2018). *RPTEL* 15, 6. <https://doi.org/10.1186/s41039-020-00129-5>



- Arslan, U. (2021). Ters yüz sınıf modelinin ortaokul öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: *A qualitative metasynthesis*. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>
- Aydoğan, R. (2018). Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin akademik başarı, demokratik tutum ve yaşam boyu öğrenme kazanım algıları üzerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Baldan, B. (2017). Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyleri ve yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall.
- Başdoğan, M. (2015). Community of inquiry framework as a predictor of self-regulated learning in an online certificate program (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Bates, C. H. (2006). The effects of self regulated learning strategies on achievement, control beliefs about learning and intrinsic goal orientation. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of South Alabama.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal* 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bransen, D., Driessen, E. W., Sluijsmans, D. M. A., & Govaerts, M. J. B. (2022). How medical students co-regulate their learning in clinical clerkships: a social network study. *BMC Medical Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/S12909-022-03259-0>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Cengiz, B. (2019). İlkokul dördüncü sınıf Fen Bilimleri Dersinde öz düzenlemeli öğrenme Stratejileri kullanmanın öğrencilerin Problem çözme Becerileri, Akademik kaygı, Akademik Özyeterlik, Fen Motivasyonu ve Ders Başarılarına Etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Chang, C., Colón-Berlingeri, M., Mavis, B., Laird-Fick, H. S., Parker, C., & Solomon, D. (2021). Medical student progress examination performance and its relationship with metacognition, critical thinking, and self-regulated learning strategies. *Academic Medicine*, 96(2), 278-284. <https://doi.org/10.1097/ACM.00000000000003766>
- Chen, J. (2022). The effectiveness of self-regulated learning (SRL) interventions on L2 learning achievement, strategy employment and self-efficacy: A meta-analytic study. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.1021101>
- Cho, K.K., Marjadi, B., Langendyk, V. & Hu W. (2017). The self-regulated learning of medical students in the clinical environment - a scoping review. *BMC Medical Education* 17, 112. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0956-6>
- Cleland, J., & Durning, S. J. (2015). *Researching Medical Education*. In J. Cleland & S. Durning (Eds.), *Researching Medical Education*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118838983>
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014. <https://doi.org/10.1111/MEDU.13074>
- Çalık, M., Ayas, A. & Ebenezer, J.V. (2005). A review of solution chemistry studies: Insights into students' conceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 14(1), 29-50. <https://doi.org/10.1007/s10956-005-2732-3>
- Çalık, B. (2014). The relationship between mathematics achievement emotions, mathematics self-efficacy, and self-regulated learning strategies among middle school students (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Middle East Technical University.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Davis, H., Valcan, D. S., & Pino-Pasternak, D. (2021). The relationship between executive functioning and self-regulated learning in Australian children. *The British Journal of Developmental Psychology*, 39(4), 625-652. <https://doi.org/10.1111/BJDP.12391>

- Dembo, M. H., & Seli, H. (2016). Motivation and learning strategies for college success: A focus on self-regulated learning (5. Baskı). Taylor and Francis.
- Demir, G. (2021). Öz-düzenlemeli öğrenmenin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi dersine yönelik akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi. *Anadolu University Journal of Faculty*, 5(2), 202–222. <https://doi.org/10.34056/aujef.800125>
- Ekici, F. (2015). Kimya öğretmen adaylarında öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik temel öğrenme stratejileri öğretimi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Eryılmaz, A. & Mammadov, V. (2017). Zimmerman'ın modeli temelinde öz düzenlemeli öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 79-93.
- Ewijk, C. D., Dickhäuser, O., & Büttner, G. (2013). Assessing how teachers enhance self-regulated learning: A multiperspective approach. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 338–358. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.3.338>
- Finfgeld D. L. (2003). Metasynthesis: the state of the art-so far. *Qualitative health research*, 13(7), 893–904. <https://doi.org/10.1177/1049732303253462>
- Fuentes, M. C., García-Ros, R., Pérez-González, F., & Sancerni, D. (2019). Effects of parenting styles on self-regulated learning and academic stress in Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15). <https://doi.org/10.3390/ijerph16152778>
- Gezer, M. (2020). Sosyal bilgiler eğitimi alanında metafor kullanılan araştırmaların tematik içerik analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(3), 1513-1528.
- Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of winne and hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334–372. <https://doi.org/10.3102/003465430303953>
- Gültekin, D. (2016). Self-regulatory strategy development in writing: A case study of a Turkish EFL learner (Yayımlanmamış yüksekisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Haşlamam, T. (2011). Çevrimiçi öğrenme ortamının öğretmen ve öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım
- Kaya, S. (2012). Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretim tasarımı dersi başarılarına, bilişsel ve üst bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış yüksekisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- Kayapınar, A. (2015). Matematiksel problem çözme stratejileri öğretiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme performanslarına ve öz düzenleyici öğrenmelerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Kirişçi, N., & Konik Köksal, A. (2016). Üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin matematikte öz-düzenleyici öğrenmeleri ve motivasyonel inançları. *HAYEF Journal of Education*, 13(2), 143–157. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issue/24491/259589>
- Kuiper, R. A., & Pesut, D. J. (2004). Promoting cognitive and metacognitive reflective reasoning skills in nursing practice: self-regulated learning theory. *Journal of Advanced Nursing*, 45(4), 381–391. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02921.x>
- McPherson, G. E., Blackwell, J., & Hattie, J. (2022). Feedback in Music Performance Teaching. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891025>
- Metallidou, P., & Vlachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology*, 42(1), 2–15. <https://doi.org/10.1080/00207590500411179>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- Moghadari-Koosha, M., Moghadasi-Amiri, M., Cheraghi, F., Mozafari, H., İmani, B., & Zandieh, M. (2020). Self-efficacy, self-regulated learning, and motivation as factors influencing academic achievement among paramedical students: A correlation study. *Journal of Allied Health*, 49(3), 145E-152E. <https://www.ingentaconnect.com/content/asahp/jah/2020/00000049/00000003/art00021>
- Moos, D. C. & Ringdal A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on teacher's role. *Educational Research International*, 2012. <https://doi.org/10.1155/2012/423284>
- Nabizadeh, S., Hajian, S., Sheikhan, Z., & Rafiei, F. (2019). Prediction of academic achievement based on learning strategies and outcome expectations among medical students. *BMC Medical Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/S12909-019-1527-9>

- Öz, E. (2020). Öz düzenlemeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Pakış, H. Z. (2019). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlilik algısı, öz-düzenleme becerisi ve genel akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Palalas, A., & Wark, N. (2020). The relationship between mobile learning and self-regulated learning: A systematic review. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 151-172. <https://doi.org/10.14742/ajet.5650>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8:422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Pelaccia, T., & Viau, R. (2017). Motivation in medical education(). *Med Teach*, 39(2), 136-140. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2016.1248924>
- Pérez-Álvarez, R., Maldonado-Mahauad, J., Pérez-Sanagustín, M. (2018). Tools to support self-regulated learning in online environments: literature review. Lifelong Technology-Enhanced Learning. EC-TEL 2018. Lecture Notes in Computer Science(), vol 11082. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-98572-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-98572-5_2)
- Pintrich, P.R, Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie W.J. (1991). The motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI:NCRIPTAL. The University of Michigan.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & De Groot, E. A. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. G. Schraw & J. C. Impara (Ed.) içinde, *Issues in the Measurement of Metacognition*. (3. Baskı) (ss. 43-97). Brutos Institutes of Mental Measurements.
- Price, J. (2017). The impact of presentation format on younger and older adults' self-regulated learning. *Experimental Aging Research*, 43(4), 391-408. <https://doi.org/10.1080/0361073X.2017.1333835>
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286. <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>
- Sandars J. (2009). The use of reflection in medical education: AMEE Guide No. 44. *Medical teacher*, 31(8), 685-695. <https://doi.org/10.1080/01421590903050374>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning : from teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Senemoğlu, N. (2020). Gelişim, öğrenme ve öğretme: Kuramdan uygulamaya. (27. Baskı). Özsen Matbaası.
- Shao, J., Chen, Y., Wei, X., Li, X., & Li, Y. (2023). Effects of regulated learning scaffolding on regulation strategies and academic performance: A meta-analysis. *Frontier Psychology*, 14, 1110086. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1110086>
- Şimşek, A. (2012). Matematik başarı düzeyi yüksek öğrencilerde problem kurma tekniği kullanımının problem çözme başarısına etkisi ve öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Şimşek, T. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet ve sosyoekonomik durumlarını yansıtan bazı değişkenlerin öğrenme ve motivasyon algıları üzerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Thomas, P. A., Kern, D. E., Hughes, M. T., & Chen, B. Y. (2016). *Curriculum development for medical education: A six-step approach*. (3. Baskı). JHU Press.
- Turan, S. (2009). Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Ural, E. A. (2009). Kimya öğretmen adaylarının akademik başarılarına öğrenme stili tercihleri, öz kontrollü öğrenme ve motivasyon faktörlerinin etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.

- Ültay, N. & Çalık, M. (2012). A thematic review of studies into the effectiveness of context-based chemistry curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 26(6), 686-701. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9357-5>
- Üredi, I. (2005). Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pianda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P. et al. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731.
- van Houten-Schat, M.A., Berkhout, J.J., van Dijk, N., Endedijk, M.D., Jaarsma, A.D.C. and Diemers, A.D. (2018). Self-regulated learning in the clinical context: A systematic review. *Medical Education*, 52(10), 1008-1015. <https://doi.org/10.1111/medu.13615>
- Vardar, A. (2011). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Vural, S. (2013). A Mixed methods intervention study on the relationship between self-regulatory training and university students' strategy use and academic achievement (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x>
- Weinstein, C. E., Husman, J. & Dierking, D. R. (2005). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. M. Bockaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.) içinde, Handbook of self regulation (ss. 727-747). Academic Press.
- Welch, P., Young, L., Johnson, P., & Lindsay, D. (2018). Metacognitive awareness and the link with undergraduate examination performance and clinical reasoning. *MedEdPublish*, 7(100), 100
- Yetik Samsa, S. (2011). Çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme ortamında farklı denetim odaklarına göre sunulan metabilşsel rehberliğin öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerine ve öz yeterlik algılarına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu). (2021). *Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Yu, B. (2022). Self-regulated learning: A key factor in the effectiveness of online learning for second language learners. *Frontier Psychology*, 13, 1051349. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1051349>
- Zheng, B., & Zhang, Y. (2020). Self-regulated learning: The effect on medical student learning outcomes in a flipped classroom environment. *BMC Medical Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02023-6>
- Zheng, B., Chang, C., Lin, C. H., & Zhang, Y. (2021). Self-efficacy, academic motivation, and self-regulation: how do they predict academic achievement for medical students? *Medical Science Educator*, 31(1), 125. <https://doi.org/10.1007/S40670-020-01143-4>
- Zheng, J., Lajoie, S., & Li, S. (2023). Emotions in self-regulated learning: A critical literature review and meta-analysis. *Frontier Psychology*, 14, 1137010. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1137010>
- Zimmerman, B. J. & Pons, M.M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Ed.) içinde Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (ss. 1-25). Springer
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.) içinde, Handbook of Self-Regulation. (ss. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Self-regulated learning is defined as setting goals for one's own learning, planning, developing strategies, applying these strategies, coping with the negativities encountered, adapting, monitoring the process, and then self-evaluating. The individuals taking responsibility for their learning, planning the right strategies for achieving the learning targets, and self-reflection during the whole process are defined as self-regulated learners. The major components of self-regulated learning are metacognition, motivation, and learning environment. Self-regulated learning is a skill that can be improved in all ages. Self-regulated learning also known as learning to learn and a high level of self-regulated learning skills is positively correlated with a high level of academic achievement. The students with high academic achievement are described using learning strategies effectively to reach and use the information, motivating their own, monitoring themselves during learning activities, and conducting new strategies when the present one is not working. So it's crucial to improve self-regulated learning skills to improve academic achievement. To improve self-regulated learning we need to understand the national background by evaluating the national literature. This study aims to determine the general trends of the theses with self-regulated learning in Turkey.

### Method

Qualitative research with the document analysis method is designed. Theses about self-regulated learning in Turkey between 2004-2022 were examined by thematic content analysis method in line with the themes determined by the researchers. The theses were investigated from the <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. Two researchers analyzed same 5 theses individuals and compared the analysis with Miles and Huberman agreement formula. The credibility of the analysis calculated %86 for two researchers. The >%80 agreement ratio is accepted for credibility. Then two researchers analyzed theses individually.

### Results

The results of the study are given in two section: the identity information of the theses and the characteristics of the theses. In the identity information section there are the number of theses, the type of the theses, the subject area, the institutional information, and the year of the theses. In the characteristics of the theses section there are the aim and the method of the theses, the participants characteristics, the scales developed, adapted and used, the conclusions of the theses, and the meaning of "self-regulated learning" in Turkish. A total of 129 thesis studies were obtained at all levels from primary education to graduate education, of which 78 (%60.5) were master's and 51 (%39.5) were doctoral theses. The subject area for the 124 thesis was education and teaching, 3 theses were nursing, and one of them was business administration. The aim of the thesis was categorized as the determination of the level of self-regulated learning with %30.2, evaluation of the effect of self-regulated learning-based intervention with %24.8, evaluation of a variety of educational methods on self-regulated learning with %18.6, evaluation of the factors affecting self-regulated learning skill with %14.7, and the evaluation of the effect of the self-regulated learning to academic achievement. There were 79 (%61.2) theses designed as qualitative research. The number of theses performed on undergraduate students was 71 (%55.0). In 104 thesis scales used for data collection, nine of them were developed and two of them were adapted within the scope of the thesis. The motivated strategies for learning questionnaire adapted by Büyüköztürk et al. was the most used scale with a number of 31. The self-regulated learning scale developed by Turan was the second used scale with the number of 11. The five most commonly discussed topics in the theses are 1-The effect of various educational methods on self-regulated learning, 2-Determining the self-regulated learning level/readiness, 3-The effect of self-regulated learning on academic success, 4-The effect of self-regulated learning intervention on students, 5-Factors affecting self-regulated learning.

## Discussion and Conclusion

It is an expected result that the thesis mostly performed in education and social sciences. The recommendations for improving self-regulated learning in all age groups encourage multidisciplinary studies. Self-regulated learning is a skill that should be developed in individuals of all ages as a part of lifelong learning. There is a need for further studies in teaching self-regulated learning skills in different age groups and different disciplines. There are six models defined for self-regulated learning by Panadero (2017). The results of the studies comparing these six models show us that emphasizing a different part of self-regulated learning contributes to individual improvement in different ways. So there is a need to study different components of self-regulated learning to understand its assumptions clearly. The theses were conducted in quantitative design in most studies. It is recommended to increase qualitative studies to reveal a deeper understanding of how self-regulated learning skill works in individuals. It is recommended to increase thesis research at all levels from primary education to graduate level.

## Ek. 1. İncelenen Tezler

### Yüksek Lisans Tezleri

Ablak, G. (2021). Genç erişkinlerde internet bağımlılığının bilişsel esneklik ve özdüzenleyici öğrenmeye olan etkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Akçor, G. (2018). Hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin ters-yüz sınıf modeli hakkında görüşleri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Alagöz, T. (2016). Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin dil öğrenimindeki güdüleyici oryantasyonları ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejisi kullanımları üzerine bir çalışma [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.

Alpsoy, S. (2021). Helikopter ebeveyn tutumunun lise öğrencilerinin öz düzenleme becerileri üzerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Arpat, S. (2020). Öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme ile yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı arasındaki ilişki [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Aslan, U. (2021). Ters yüz sınıf modelinin ortaokul öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Ataş, İ. (2009). Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejilerinin Kullanımının ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz yeterlik algısına ve başarısına etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Aydın, Ş. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile performans kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Ayyıldız, Ö. (2019). Çalgı Eğitiminde Öz düzenlemeli Öğrenme İle Performans Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkiler [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Bal, S. İ. (2017). Beden eğitimi derslerinde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini belirlemede özgüven ve katılım motivasyonunun rolü [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

Bardan, B. (2017). Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyleri ve yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolü [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Başdoğan, M. (2015). Bir çevrimiçi sertifika programında öz düzenleyici öğrenmenin yordayıcısı olarak sorgulama topluluğu [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Bayrakçı, T. (2015). Çevrimiçi Öğrenmede Hazır Bulunuşluk ve Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri ile Öğrencilerin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mevlana Üniversitesi.

Bi, B. (2020). Öz Düzenleyici Strateji Gelişimi Modelinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Cengiz, B. (2019). İlkokul Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Öz düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Kullanmanın Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri, Akademik Kaygı, Akademik Öz yeterlik, Fen Motivasyonu Ve Ders Başarılarına Etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Cihangir, M. (2021). Matematik öğretmeni adaylarının öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyici sınıf içi uygulamalarının zaman içinde incelenmesi: Karma yöntemli bir çalışma [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.

Çalık, B. (2014). Ortaokul öğrencilerinde matematik başarı duyguları, matematik özyeterliliği ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin ilişkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Çatalbaş, A. (2016). Hayat Bilgisi Dersi İçin Hazırlanan Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli Destekli Etkinliklerin Öğrencilerin Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna Etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Çekim, Z. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.

Çelik, N (2012). Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Çoban, Z. (2019). Üstbilişsel strateji tabanlı matematik öğretiminin öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve matematik başarılarına etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.

Demir, G. (2017). Öz-düzenleyici öğrenmenin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi dersine yönelik akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Doğan, M. F. (2015). Çocukların Öz-düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanımı Envanteri'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Üniversitesi.

Dönmez, F. Ç. (2021). Çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme süreci ve üstbilişsel yargı eğitiminin performans ve üstbilişsel yargılara etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Dünyagüzeli, E. (2019). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen 9. Sınıf Türk Öğrencilerinin Öz-Yeterlik İnançlarını Geliştirmeye Yönelik Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerine Dayalı Müdahaleye İlişkin Bir Karma Yöntem Çalışması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Eken, M. (2017). Üniversite hazırlık sınıf öğrencileri ve özel dil okulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerileri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Erdem, E. (2012). Metacognitive calibration in college students: The relationship between calibration, test performance and empathic skills [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.

Ergöz, G. (2008). Investigation of self-regulated learning and motivational beliefs in mathematics achievement [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Esen, M. (2022). Okulu seven ve sevmeyen öğrenciler açısından başarı boyutunda iyi oluş ile öz düzenleyerek öğrenme ve öz kontrol arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Girgin Öztürk, G. (2020). Bir BİT aracı ile öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin sınıf dışı dil öğreniminde uygulanması ve bunun öğrencilerin akademik başarısına etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Gülay, A. (2012). Öz düzenleyici öğrenmenin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.



Gültekin, D. (2016). Yazma öz-düzenleme stratejilerinin geliştirilmesi: İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Türk bir öğrenci ile yapılan durum çalışması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Güneşli, T. (2016). 6.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizceye yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Gürbüz, N. (2022). Yansıtıcı fen günlükleri ile zenginleştirilmiş 5E Öğrenme Modelinin 5. sınıf "maddenin hal değişimi ve ayırt edici özellikleri" konusunun öğretimine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Haşlamam, T. (2005). Programlama dersi ile ilgili öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modeli [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

İlter, D. G. (2019). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

Kabasakal, E. (2022). Fen bilimleri dersinde öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ve üstbilişe yönelimli sınıf ortamı algıları ilişkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Kaçmaz, N. (2019). Özel Yetenekli Çocukların Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz-Yeterlilikleri ve Mükemmeliyetçilikleri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Karaca, N. (2021). Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımlarının ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Karaçam, M. (2014). The effects of extensive reading on self-regulated learning strategies of Turkish adult EFL learners [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Karahan, O. (2012). Fen Lisesi Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Sahip Olma Durumlarının İncelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Kirişçi, N. (2013). Üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin matematikte öz-düzenleyici öğrenmeleri ve motivasyonel inançları [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Koçoğlu, M. (2019). Investigation of self-regulated learning (SRL) strategies used by gifted students while learning science [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.

Koçu, İ. (2019). 8.sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersinde öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.

Koronel, J. (2018). Tekrarlı Üstbilişsel İzleme Çalışmalarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel İzleme Doğruluğu Düzeylerine Etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Köç, R. (2019). Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Başarıları ile Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlunlar Üniversitesi.

Kurtuldu, E. (2019). Hizmet Sektörü Çalışanları İçin Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Belirleyicileri ve Sonuçları [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.

Meşe, E. (2021). Farklılaştırılmış öğretimin uzaktan eğitimde konuşma yeterliliği, çevrimiçi öz düzenleme becerileri ve öğrenci algılarına etkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Narlu, G. (2022). Acil uzaktan eğitim döneminde bilgisayar destekli anonim ekran değerlendirmesinin öğrencilerin İngilizce yazma derslerindeki öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

Okan, M. (2021). Flüt öğrencilerinin öz düzenlemeli deşifre stratejileri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Okyar, G. (2020). Basketbol temel becerilerinin kazanılmasında kullanılan öğretim stillerinin motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.

Oruç, A. (2012). Öz düzenlemeli öğrenmenin okuduğunu anlamaya tutuma ve üst bilişsel düşünmeye etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.

Örük, C. (2018). Üniversite öğrencilerinin sınıf ortamı algılarının İngilizce öz yeterliliklerinin ve öz düzenlemelerinin yordayıcısı olarak incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.

Özdemir, E. (2014). Yabancı dil öğretiminde öz düzenlemeli Jigsaw IV tekniğinin üniversite öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.

Özdemir, Y. (2018). Öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve öz-düzenlemenin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Özkasap, M. (2009). Türkiye'de bir üniversitedeki yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öz-düzenlemeli İngilizce öğrenimine yönelik öz-yeterlik inançları ile İngilizce öğrenme sorumluluk algıları üzerine bir çalışma [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.

Pakış, H. Z. (2019). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlilik algısı, öz-düzenleme becerisi ve genel akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Sağlam Ertem, İ. (2021). Çevrimiçi öğrenmede öz-düzenleme: Covid-19 pandemi sürecinde gelişme, başarı ve İngilizce öğrencilerinin algıları [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Sonal, E. N. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleyerek öğrenmeyi destekleme pratikleri ve çocukların öz düzenleyerek öğrenme düzeylerinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Soyoğul, E. C. (2015). Öğrencilerin güdülenmesi ve öğrenme stratejileri: Bilim İnsanı Yetiştirme Programı üzerine bir araştırma [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.

Subaş, F. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin klinik hemşirelik uygulamalarına yönelik öz düzenlemeli öğrenme durumlarının ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Koç Üniversitesi.

Şenol, A. (2018). Klinik Hemşirelik Uygulamalarına Yönelik Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin Geçerlik Güvenirliğinin İncelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

Şimşek, A. (2012). Matematik başarı düzeyi yüksek öğrencilerde problem kurma tekniği kullanımının problem çözme başarısına etkisi ve öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Şimşek, T. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet ve sosyoekonomik durumlarını yansıtan bazı değişkenlerin öğrenme ve motivasyon algıları üzerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Tasa, S. S. (2020). Teknolojinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkin Öğrencilerin Kelime Bilgisini Geliştirmeye Etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.

Tonguç, D. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin matematik başarısını yordama gücü [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Topal Kaya, N. (2021). Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Turan, B. (2022). Açıköğretim öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile mobil öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Türkmen, H. (2004). Öğrenmede Öz-Düzenleme Yetkinlik Algısına İlişkin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Unaş, F. (2021). Fen eğitiminde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Uysal, S. (2017). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleme becerilerinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Yaşa, H. D. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Yavuzarslan, M. (2017). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Yerlikaya, N. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik farklılıklarının fen bilimleri dersinde kullandıkları kaynak yönetme stratejileri ve öz-yeterlik algılarıyla ilişkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.

Yılmaz, F. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin programlama başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yılmaz, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Yılmazel, B. (2009). Biyoloji Alan Derslerinde Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Kendini Değerlendirebilmelerinin Geliştirilmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

## Doktora Tezleri

Ak, O. (2018). Yüksek öğretim öğrencilerinin bireysel öğrenme ortamı kullanımı ve yeni bir araç uygulaması [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Akdeniz, A. A. (2022). Endüstriyel tasarım stüdyosunda öğrenci performansının öz düzenlemeli öğrenme stratejileriyle geliştirilmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.

Akdoğan, H. D. (2018). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesinde probleme dayalı öğrenim süreçlerinin işleyiş ve etkinliği [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Alşan, E. U. (2009). Kimya öğretmen adaylarının akademik başarılarına öğrenme stili tercihleri, öz kontrollü öğrenme ve motivasyon faktörlerinin etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Arslan Turan, B. (2014). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ve akademik özgüvene etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Ateş Çobanoğlu, A. (2013). Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, algıladıkları bilişsel esneklik düzeylerine ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.

Aydemir, E. (2019). Ters-yüz edilmiş sınıf ortamının İngilizce öğretmenliği bölümü'nde okuyan öğretmen adaylarının ileri okuma ve yazma becerileri, öğrenmede öz-düzenleme becerileri ve sınıf içi etkileşimleri üzerine etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Aydoğan, R. (2018). Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin akademik başarı, demokratik tutum ve yaşam boyu öğrenme kazanım algıları üzerine etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Bilen, O. O. (2007). Öz-düzenleyerek piyano çalışmanın sınav performansına etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Çokçalışkan, H. (2019). Özdüzenlemeli fen öğretiminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin özdüzenleme becerilerine, bilimsel süreç becerilerine ve başarılarına etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Durmaz, B. (2014). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenme düzeyleri [Yayınlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Ekici, F. (2015). Kimya öğretmen adaylarında özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik temel öğrenme stratejileri eğitimi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Erdemci, H. (2019). Öğrenme analitiklerinin öğrenenlerin öz düzenlemeli öğrenmelerine etkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.

Erdoğan T. (2012). Probleme dayalı öğrenmenin erişiyeye ve öz-düzenleme becerilerine etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Güler, M. (2015). Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin; Duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Hardalaç, N. (2012). Düzenlemeli öğrenme yönteminin çalgı eğitimi boyutunda bireysel çalışma sürecine etkisi: Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı örneği [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Haşlaman, T. (2011). Çevrimiçi öğrenme ortamının öğretmen ve öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

İlgaz, G. (2011). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri, öz-yeterlik ve özerklik algılarının incelenmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kaya, S. (2012). Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretim tasarımı dersi başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kayapınar, A. (2015). Matematiksel problem çözme stratejileri öğretiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme performanslarına ve öz düzenleyici öğrenmelerine etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Kert, S. B. (2008). Elektronik performans destek sisteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerine etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

Kılıç, Ş. (2016). İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin etkililiği [Yayınlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Kır, M. (2015). Farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerinin geliştirilmesinde portfolyo kullanımının etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Kurt, G. (2010). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretim deneyimleri bağlamındaki öz-düzenleyici öğrenme stratejileri [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Kurt, Ş. H. (2020). Okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenleme gelişiminin öğretmen ve okul öncesi eğitimle ilişkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Kuşdemir Kayıran, B. (2014). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin programlama başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Kuyumcu Vardar, A. (2011). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Odabaşı, Z. (2021). Online eğitimde bilişsel faktörler ve kimya başarısı [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Öz, E. (2020). Öz düzenlemeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Özcan, Z. Ç. (2007). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Özkan, Ş. (2008). İlköğretim öğrencilerinin fen başarıları ile ilgili bir modelleme çalışması: epistemolojik inançlar, öğrenme yaklaşımları ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Özmenteş, S. (2007). Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi ilişkileri [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Öztürk, M. (2018). Ters yüz sınıf modelinde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişiminin incelenmesi: Yabancı dil dersi örneği [Yayınlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Polat, Z. S. (2009). Problem çözme yaklaşımlarının öğrencilerinin matematikte performanslarına ve öz düzenlemeye dayalı öğrenmelerine etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Samsa Yetik, S. (2011). Çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme ortamında farklı denetim odaklarına göre sunulan metabilşsel rehberliğin öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerine ve öz yeterlik algılarına etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Sarıbaş, D. (2009). Investigating the effect of laboratory environment aimed to improve self-regulated learning strategies on conceptual understanding, science process skills and attitude towards chemistry [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Şen, Ş. (2015). Süreç odaklı rehberli sorgulayıcı öğrenme ortamında öğrencilerin elektrokimya konusundaki kavramsal anlamaları ve özdüzenleyici öğrenme becerilerinin incelenmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Topoğlu, O. (2010). Viyolonsel alışma sürecinde eşlikli parmak açma çalışmalarının viyolonsel ğrencilerinin entonasyon, özdüzenleme ve derse ilişkin görüşleri üzerindeki etkileri [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Turan, S. (2009). Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Turhal, E. (2017). Gitar eğitiminde video kaydı ile yapılan öz düzenlemeli öğrenmenin performans etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Tuzcu, . (2016). Piyano eğitiminde zdzenlemeli ğrenme ve öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişki [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ulutaş, B. (2016). zdzenlemeli ğrenme ortamında kimya ğretmen adaylarının motivasyonlarının değişiminin incelenmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Uslu Gülşen, F. (2017). Yükseköğretimde okul terkinin değerlendirilmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Uyar, Y. (2015). z düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Uysal, M. (2021). Çevrimiçi ğrenme ortamında öz-düzenleyici öğrenmeyi destekleyici öğrenme analitiği gösterge panellerinin geliştirilmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Sakarya niversitesi.
- redi, I. (2005). Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf ğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Vural, S. (2013). A mixed methods intervention study on the relationship between self-regulatory training and university students' strategy use and academic achievement [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Yazgan Sağ, G. (2012). Üstün yetenekli ortaöğretim ğrencilerinin matematiksel problem çözme durumlarındaki öz düzenleme davranışları [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldızlı, H. (2015). zdzenlemeli ğrenmenin altıncı sınıf ğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve özdüzenleme becerilerine etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yükselir, C. (2012). The emotional experiences of Turkish university students: Exploring the role of academic emotions and academic achievement in self-regulated learning [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Zat, Z. (2018). Akademik temelli travmatik yaşantıları olan niversite ğrencilerinde öz düzenlemeli öğrenmeyi artırmaya yönelik EMDR odaklı müdahale programı'nın öz düzenleme ve travma belirtileri üzerinde etkililiğinin incelenmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

**Kocaeli Üniversitesi**

**Eğitim Dergisi**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 202-221



**Kocaeli University**  
**Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1

Page: 202-221

Fizik konularının yaşamla ilişkilendirilme düzeyi:  
Ortaöğretim fizik dersi öğretim programının analizi

The level of associating physics subjects with life:  
Analysis of the secondary school physics curriculum

**Sevim BEZEN**,  <https://orcid.org/0000-0002-0304-5314>

*Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sevimbezen@hacettepe.edu.tr*

**İpek DERMAN**,  <https://orcid.org/0000-0002-2024-2619>

*Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ipekderman@hacettepe.edu.tr*

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Gönderim Tarihi**

*8 Eylül 2023*

**Düzeltilme Tarihi**

*15 Kasım 2023, 21 Aralık 2023,  
29 Aralık 2023*

**Kabul Tarihi**

*29 Aralık 2023*

**Önerilen Atıf**

Bezen, S., & Derman, İ. (2024). Fizik konularının yaşamla ilişkilendirilme düzeyi: Ortaöğretim fizik dersi öğretim programının analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 202-221. <http://doi.org/10.33400/kuje.1357476>

**Recommended Citation**

## ÖZ

Bu araştırmada ortaöğretim fizik dersi öğretim programının yaşamla ilişkilendirilme düzeyinin belirlenmesi ve dolayısıyla öğrencilerin bu ders kapsamında yaşama ne düzeyde hazırlanabileceğinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2018 yılında yayımlanan ortaöğretim fizik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı oluşturmaktadır. Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı, "Fen Bilimleri Dersinin Yaşamla İlişkilendirilmesine İlişkin Tema ve Göstergeler" kullanılarak içerik analizi yöntemi ile bütüncül ve ayrıntılı şekilde çözümlenmiştir. Araştırmada Ortaöğretim fizik dersi öğretim programı iki bölüm altında incelenmiştir. İlk bölümde "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları" ve "Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programının Uygulanması", ikinci bölümde ise "Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programının Yapısı" içerisinde yer alan ünite, konu, kazanım ve açıklamaların altındaki kazanımlar ve açıklamalar incelenmiştir. Araştırma sonucunda ortaöğretim fizik dersi öğretim programı içerisinde "Yaşamla İlişkilendirmeye" sıklıkla vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Ortaöğretim fizik dersi öğretim programında yaşamla ilişkilendirmeye yapılan vurgu ile fen okuryazar bireylerin yetiştirilmesinin desteklendiği ifade edilebilir. Öğrencilerin fizik bilgilerini günlük yaşam problemlerinde kullanmalarının istenmesi ile eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin desteklendiği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin fiziğin yaşamın bir parçası olduğunu keşfederek olası öğrenme güçlüklerinin önüne geçilmesinin amaçlandığı ifade edilebilir.

*Anahtar Sözcükler:* fizik eğitimi, öğretim programları, fen okuryazarlığı, yaşamda bilim, günlük yaşam

## ABSTRACT

This research aims to ascertain the extent of association between the secondary school physics course curriculum and real-life situations. The goal is to determine how well students can be prepared for life within the scope of this course. The research employed the document analysis method, one of the qualitative research methods. The data source for this research is the secondary school physics course curriculum (grades 9th through 12th), published by the Board of Education in 2018. The Secondary School Physics Curriculum was analyzed comprehensively and in detail using the content analysis method, specifically focusing on the 'Themes and Indicators Related to Relating the Science Course to Life.' The research examined the secondary school physics curriculum in two sections. In the first part, the 'Ministry of National Education Curriculum' and the 'Implementation of the Secondary Education Physics Course Curriculum' were scrutinized. In the second part, the achievements and explanations related to the units, subjects, and 'Relation to Life' under the 'Structure of the Secondary School Physics Course Curriculum' were examined. The research revealed a frequent emphasis on 'Relation to Life' in the secondary school physics curriculum. It can be asserted that the education of scientifically literate individuals is reinforced by emphasizing its connection to everyday life in the secondary school physics curriculum. The study has uncovered that the cultivation of critical thinking skills is promoted through tasks that require students to apply their physics knowledge to real-life problems. It can be stated that the physics program also aims to prevent possible learning difficulties in students by enabling them to discover that physics is a part of life.

*Keywords:* physics education, curriculum, science literacy, science in life, daily life



## INTRODUCTION

Physics is an integral part of human life, forming the basis of nature and existence. For instance, the operating principles of many devices we use in our homes, such as kettles, tea makers, irons, hair dryers, etc., are based on physics. Natural events, like the formation of rainbows, the occurrence of tornadoes, and the appearance of the northern lights, are explained by physics. Everyday occurrences, such as water evaporating while cooking, salt dissolving in water, food cooking faster in specific pots, the tip of a heated metal spoon burning our hands, hearing sound from the television, the mirror reflecting incoming light, and the use of automatic doors, underscore the importance of physics in our lives (Kristiyanto, 2022). In conclusion, it is believed that the field of physics, which lies at the core of our lives, provides individuals with the opportunity to comprehend, explain, and control various situations, as mentioned above (Ültay & Yeşilyurt, 2018). However, despite the acknowledgment that physics underlies daily life and natural events, research indicates that contemporary students still perceive physics subjects as boring, complex, difficult, and disconnected from daily life (Veronika et al., 2017; Wong et al., 2023). This perception raises concerns regarding the meaningful teaching and learning of physics in the educational environment (Uden et al., 2023). Establishing a bridge between life and learning in physics lessons is recognized as effective in alleviating this concern, as meaningful learning occurs when students can apply physics concepts to their lives. Otherwise, individuals may possess information that leads to unscientific generalizations (Poquet et al., 2021). Therefore, it is vital for students to relate the concepts, facts, and events in the physics course to their daily lives. It is understood that these conditions will manifest in physics education through a well-designed and effective curriculum (Akgün et al., 2015; Bossler, 2017).

The curriculum serves as an educational framework for teachers and a learning experience for students (Ertürk, 2013). In essence, curricula constitute fundamental components in achieving national goals. Aligned with the learning objectives each student is expected to attain, they serve as a reference source. It is recognized that curricula must meet certain critical criteria. For instance, as curricula guide teachers and significantly influence teaching, there is a need to explore how official curricula serve as resources for connecting lessons to real-life situations and what policy framework they provide for this purpose. In the prevailing conception of curricula, the goal of preparing individuals for the real world takes precedence. Particularly in the field of science, the aspiration is to nurture individuals capable of generating knowledge and applying it to technology (Rafanan, De Guzman & Rogayan, 2020). In Turkey, the Secondary School Physics Curriculum, devised by the Ministry of National Education (MoNE), aims to cultivate individuals who can produce knowledge and apply it functionally in life (MoNE, 2018). The curriculum emphasizes that this goal should be complemented by digital competence. Thus, with technological support, it is anticipated that the development of scientifically literate individuals in our country will flourish. This, it is believed, will facilitate a more seamless understanding of scientific knowledge and contribute to simplifying daily life within the triad of humans, nature, and technology (Purba et al., 2019). This interconnectedness is crucial as it is known that it is through this lens that scientifically literate individuals develop the ability to analyze events, observe, and comprehend explanations about various situations (Collins, 1997; Roberts & Bybee, 2014). In conclusion, the objectives of the secondary school physics curriculum in Turkey, as outlined in the international literature, aim to produce individuals who comprehend science and can apply it in their daily lives. The ultimate goal is to cultivate scientifically literate individuals capable of addressing daily life challenges with ease (MoNE, 2018). In this context, when the studies carried out in line with these qualifications expressed in the secondary school physics curriculum in Turkey were examined, it was found that various methods and techniques that can be used during teaching were suggested in associating the subjects with life. For example, Taşkın and Moğol (2016) found that creative drama technique, and Baran, Maskan, and Yaşar (2018) found that project-based learning games were effective in students' associating physics knowledge with daily life. These studies suggest that various methods and techniques can strengthen the connection between physics and daily life. However, many studies in the field of science education in Turkey have also pointed out that students struggle to relate their

knowledge to everyday life (Canpolat & Ayyıldız, 2019; Cengiz & Ayvaci, 2017). In addition, a study by Tanuğur, Ogan-Bekiroğlu, Gürel, and Süzük (2012) examined the level of integration of the Secondary School Physics Curriculum with daily life from the perspective of teachers. The research found that teachers believed the curriculum partially integrated physics with daily life. Dülger and Ogan-Bekiroğlu (2023) examined activities in high school physics textbooks. The study found that prospective teachers did not consider high school physics textbooks fully effective in relating knowledge to daily life. Consequently, based on the premise that students struggle to fully understand the relationship between the concepts they learn and daily life, there is a need for a detailed analysis of the level of integration of the Secondary School Physics Curriculum with daily life. This research aims to determine the level of integration of the Secondary School Physics Curriculum with daily life and, consequently, assess how well students can be prepared for life within the scope of this course.

## METHOD

In this research, the document analysis method, a qualitative research approach, was employed to assess the extent to which the Secondary School Physics Curriculum in Turkey is integrated with daily life. The systematic examination of materials containing information relevant to the research problem was conducted through document analysis (Cansız-Aktaş, 2019). The stages of document analysis, followed sequentially, involved accessing the document, verifying its authenticity, comprehending its content, analyzing the data, and utilizing the findings (Forster, 1975; cited in Yıldırım & Şimşek, 2016). This approach was deemed suitable for the research, as it enables a thorough exploration of the roots of the research problem.

## Data Source

The data source for this study is the secondary school physics curriculum for grades 9th through 12th, published in 2018 in Turkey. This curriculum has been in effect since its publication date and has received approval from the Board of Education (MoNE, 2018).

## Data Analysis

The '2018 Secondary School Physics Curriculum,' accessible electronically on the official Board of Education website, underwent a comprehensive content analysis using the document analysis method. The focus of the analysis was on the 'Themes and Indicators regarding Associating Science Course with Life,' outlined by Derman (2019). These criteria comprised a total of 33 indicators, organized into six themes: effective learning environment (7 indicators), basic concepts and knowledge (5 indicators), the role of science (5 indicators), science communication (6 indicators), scientific research (3 indicators), and assessment and evaluation (7 indicators). The selection of these themes and indicators was guided by 62 hours of observations in three schools in the central districts of Ankara, considering their socio-economic and socio-cultural backgrounds (Derman, 2019). Additionally, the analysis examined the curricula of ten countries recognized for success in international examinations and knowledge transfer to technology. These countries included global leaders such as the United States and the United Kingdom, as well as top performers in PISA 2015 (Singapore, Japan, Estonia, Taiwan-China, and Finland) and TIMSS 2015 (Singapore, South Korea, Japan, Russia, and Hong Kong) (MoNE, 2016a; MoNE, 2016b). Derman (2019) sought expert opinions to validate the scope of the table detailing countries and indicators.

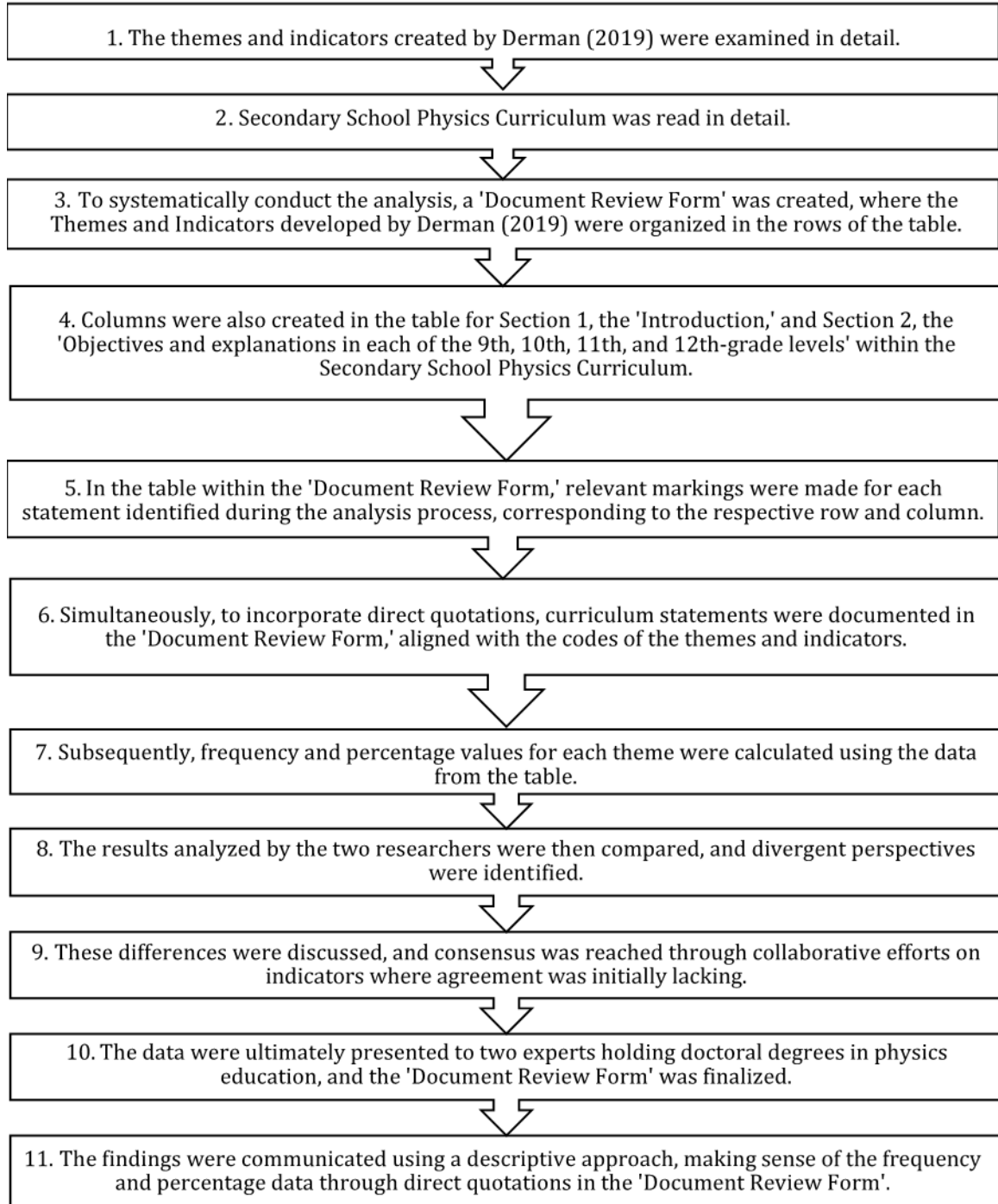
Upon examination of the curricula published by the Ministry of National Education, it becomes evident that, following the introductory section of the curriculum (which includes the vision, objectives, and fundamental approaches), objectives and explanations are outlined under specific subject areas and units. In this study, with consideration given to the themes and indicators prepared by Derman (2019), the Secondary School Physics Curriculum was examined in two sections. The first section entails an analysis of the sections titled "Ministry of National Education Curricula" and "Implementation of the Secondary School Physics Curriculum,"

elucidating the overall structure of the curriculum. The second section involves an examination of the objectives and explanations corresponding to each grade level under the units, subjects, objectives, and explanations outlined in the 'Structure of the Secondary School Physics Curriculum.' Both sections were comprehensively assessed with the goal of providing insights into the 'Themes and Indicators regarding Associating Science Course with Life.'

The researchers followed the procedure outlined in Figure 1 throughout the analysis process.

### Figure 1

#### *Analysis Steps of the Research*



## Validity and Reliability Studies

To ensure the reliability of the analysis results, two experts with doctoral degrees in physics education conducted independent content analysis of the secondary school physics curriculum. Both experts conducted a thorough examination of the introductory section, objectives, and explanations at this stage, giving extensive consideration to each of the 33 indicators. In this context, for example, it was discovered that one expert coded their objective "9.5.5.1. Interpret the effects of expansion and contraction in solids and liquids in daily life." solely using the C2.a indicator, while the other expert associated this attainment with both the E1.h indicator as well. Upon comparison, it was observed that an explanation or outcome could fall under more than one theme, as illustrated in the example. The percentage of agreement between experts was calculated as 76% following the initial analysis, according to Miles & Huberman (1994). Subsequently, the experts convened to compare the gathered data and reconcile any disparities. They deliberated on the differences in their codings, and this process persisted until a complete consensus of 100% was reached between them. (Yıldırım & Şimşek, 2016).

## Research Ethics

All the rules outlined in the 'Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive' were adhered to throughout the entire process, from planning and implementation to data collection and analysis. No actions specified under the second section of the directive, 'Scientific Research and Publication Ethics Actions,' were undertaken.

Throughout the writing process of this study, scientific, ethical, and citation rules were rigorously followed. There was no falsification of the collected data, and the study was not submitted to any other academic outlets for evaluation.

### *Research ethics committee approval information*

As this study falls under the category of document analysis research, which does not require Ethics Committee Approval, it is not considered among studies that necessitate such approval. Therefore, no Ethics Committee Approval has been obtained for this study.

## FINDINGS

This study aims to address the question, 'To what extent is the Secondary School Physics Curriculum associated with life?'. The findings from the examination of the 2018 Secondary School Physics Curriculum for this purpose are categorized under two main headings. The first section presents results related to the 'Ministry of National Education Curricula' and 'Implementation of the Secondary School Physics Curriculum' titles, collectively referred to as the 'Introduction' section of the curriculum. The second section encompasses findings related to the 'Structure of the Secondary School Physics Curriculum' title, detailing the objectives and explanations for the 9th, 10th, 11th, and 12th-grade curricula. The distribution of findings for both sections under the themes is presented in Table 1.

**Table 1***Document Analysis Results of Secondary School Physics Curriculum*

Themes	Secondary School Physics Curriculum									
	Section 1: Introduction		Section 2: Objectives and Explanations				Section 2 Total		Overall Total	
	f	%	Grade 9	Grade 10	Grade 11	Grade 12	f	%	f	%
A. Effective Learning Environment	11	10.3	26	39	24	25	114	15.0	125	14.4
B. Basic Concepts and Principles	6	5.6	68	63	65	64	260	34.3	266	30.7
C. The Role of Science	49	45.8	47	35	44	44	170	22.4	219	25.3
D. Science Communication	17	15.9	25	18	26	19	88	11.6	105	12.1
E. Scientific Research	15	14.0	25	32	39	31	127	16.7	142	16.4
F. Measurement and Evaluation	9	8.4	-	-	-	-	-	0	9	1
<b>Total</b>	<b>107</b>	<b>100</b>	<b>191</b>	<b>187</b>	<b>198</b>	<b>183</b>	<b>759</b>	<b>100</b>	<b>866</b>	<b>100</b>

Note: The total number of objectives is 213.

According to Table 1, the secondary school physics curriculum emphasized 'Relating to Life' a total of 866 times. In this context, the highest emphasis was on 'Basic Concepts and Principles' (f=266, 30.7%), while 'Measurement and Evaluation' received a minor focus (f=9, 1%). When evaluating the 'Introduction' and 'Objectives and Explanations' separately, in the 'Introduction' part (Section 1), the majority of statements related to the 'The Role of Science' theme (f=49, 45.8%) were found. In the 'Objectives and Explanations' part (Section 2), most associations were made with the 'Basic Concepts and Principles' theme (f=260, 34.3%). The 'Introduction' part (Section 1) included the fewest statements related to the theme of 'Basic Concepts and Principles' (f=6, 5.6%). It was concluded that there was no association with the theme of 'Measurement and Evaluation' in the 'Objectives and Explanations' section (Section 2).

Below are sample statements associated with each theme related to 'Associating with Life' in the 'Introduction' section of the Secondary School Physics Curriculum, discussed in the first part of the research:

Sample statements related to the "Effective Learning Environment" theme;

A2: "Digital competence: Covers the safe and critical use of **information and communication technologies** for work, daily life and communication."

A6: "In case of inadequacy of the physical environment in objectives involving experiments and simulations, the teacher should conduct **demonstration experiments**..."

Sample statements related to the theme of "Basic Concepts and Principles";

B1: "Teachers should ensure that students have the **knowledge and skills needed** for scientific activities in the classroom and laboratory."

B2: "Learning to learn mobilizes learners to build on **prior learning and life experiences** to use and apply knowledge and skills in various contexts, such as the home, workplace, education and training environment."

Sample statements related to the theme "The Role of Science";

C2: "**Associating the subjects with daily life** and choosing problems based on events that students can encounter will ensure permanent learning."

C3: "The aim is to interpret the ideas and works of prominent thinkers and scientists who have shaped the history of our civilization."

Sample statements related to the theme of "Science Communication";

D2: " Making scientifically informed decisions regarding physics applications, taking into account ethical and social implications."

D4: "...*sharing scientific knowledge.*"

Sample statements related to the theme of "Scientific Research";

E1: "**Obtaining data** by conducting experiments, **inferring, interpreting and making generalizations** using these data..."

E2: "To produce scientific knowledge and solve problems **using scientific process skills...**"

Sample statements related to the theme of "Measurement and Evaluation";

F1: "Measurement and evaluation practices in education are an integral part of education and are carried out **throughout the educational process.**"

F6: "...it is essential to act with **maximum diversity and flexibility** in the measurement and evaluation process."

In the second section of the curriculum, the 'Objectives and Explanations' for the 9th-12th grade subject areas and units were meticulously analyzed within the framework of the themes and indicators established for 'Relating Science Lesson to Life.' The detailed analyses of 213 objectives and explanations in the Secondary School Physics Curriculum are presented below.

The 'Effective Learning Environment' theme comprises seven indicators, and the findings related to these indicators are presented in Table 2.

**Table 2**

"Effective Learning Environment" Theme Analysis Results and Statement Examples

A. EFFECTIVE LEARNING ENVIRONMENT	f	%	Example of a statement
1. Organize the physical characteristics of the environment to increase student-teacher and student-student interaction	-	-	
2. Utilization of information and communication technologies (ICT)	52	6.9	12.5.3.2.c) Students observe and interpret the variables affecting the photoelectric phenomenon with the <b>help of simulations.</b>
3. Using laboratory (laboratory equipment)	51	6.7	11.1.8.2.a) Students can conclude the variables on which torque depends <b>by conducting experiments.</b>
4. Utilizing out-of-school learning environments	-	-	
5. Utilizing daily life materials (Household tools, etc.)	-	-	
6. Utilizing scientific resources appropriate to the level of students	-	-	
7. Utilizing visuals	11	1.4	11.2.4.10. a) The <b>mathematical model</b> of the Lorentz force is given.
a. Models (f=9)			
b. Posters (f=1)			12.6.5.1.a) ... with the <b>help of videos</b> , the formation of the LASER beam is examined.
c. Video (f=1)			
TOTAL	114	15	

According to Table 2, in the 'Objectives and Explanations' section under the 'Effective Learning Environment' theme, the indicators 'Utilizing information and communication technologies (ICT)' (f=52, 6.9%) and 'Using laboratory equipment' (f=51, 6.7%) received the most emphasis. There was less emphasis on the indicator 'Utilizing visuals' (f=11, 1.4%). For instance, the outcome statement emphasizing students' utilization of simulations supports the integration of information and communication technologies within the teaching process, aligning with the A2

indicator. Additionally, presenting mathematical models as a component of teaching encourages the use of visuals in education, correlating with indicator A7.

Furthermore, Table 2 illustrates the absence of a correlation between A1, A4, A5, and A6 indicators and objectives. Concerning A1, A4, and A6 indicators, no statements were identified within the objectives that involved altering the physical conditions of the classroom, guiding students to utilize learning environments outside of school, or supporting students' familiarity with scientific sources. Additionally, the A5 indicator pertains to the introduction of daily life tools and equipment into the classroom to facilitate student engagement with these materials in the classroom environment. For instance, certain program objectives ("11.1.10.2. b) Calculations are made on simple machine examples (such as a key) used in daily life," "10.2.1.2. d) By emphasizing that blood pressure is the blood pressure in the veins, students are encouraged to investigate the working principle of the blood pressure monitor," etc.) make reference to daily life materials. However, despite mentioning these materials, they do not explicitly highlight their use within the classroom setting. Consequently, it was deemed appropriate to associate these types of accomplishments with the C2.a indicator instead of the A5 indicator in this research (Refer to Table 4).

Under the 'Basic Concepts and Principles' theme, the association of the science course with life was addressed through five indicators. The analysis results are presented in Table 3.

**Table 3**

*"Basic Concepts and Principles" Theme Analysis Results and Statement Examples*

B. BASIC CONCEPTS AND PRINCIPLES	f	%	Example of a statement
1. Sharing scientific facts, facts, concepts and principles related to the subject with students in a correct/accurate manner	114	15	9.2.2.1. <b>Explains the concept</b> of endurance. 11.1.8.1. <b>Explains the concept</b> of torque.
2. Preparing students for learning	13	1.7	12.2.1.1. Explain simple harmonic motion <b>using uniform circular motion</b> .
3. Concretizing concepts and principles	30	4	9.6.1.1. Explain the types of electrical charge <b>with examples</b> .
4. Ensuring that learning strategies are utilized	11	1.4	10.1.4.1.b) <b>The right-hand rule</b> is given.
5. Ensuring the use of learned concepts and principles in new situations	92	12.1	10.3.2.1. <b>Explains the difference between pulse and periodic wave</b> .
a. Solving questions (f=42)			11.1.7.4. <b>Makes calculations</b> related to the conservation of linear momentum.
b. Doing Activities/Experiments (f=50)			
TOTAL	260	34.3	

As shown in Table 3, under the 'Basic Concepts and Principles' theme, the indicator 'Sharing scientific facts, concepts, and principles related to the subject with students in a correct/accurate way' (f=114, 15%) received the highest emphasis. Following this, the indicators 'Ensuring the use of learned concepts and principles in new situations' (f=92, 12.1%), 'Concretizing concepts and principles' (f=30, 4%), 'Preparing students for learning' (f=13, 1.7%), and 'Ensuring that learning strategies are utilized' (f=11, 1.4%) were emphasized in descending order.

Upon close examination of the provided examples: The students' proficiency in explaining the concept of torque aligns with the B1 indicator. This association is justified by the importance of accurately conveying scientific concepts related to the topic to students, ensuring precision and minimizing errors. Additionally, the capability to perform calculations concerning the conservation of linear momentum, as mentioned in another objective statement, appears to correspond with addressing problems related to the B5.a indicator.

Five indicators were identified under the 'The Role of Science' theme, and the analysis results are presented in Table 4.

**Table 4***"The Role of Science" Theme Analysis Results and Statement Examples*

C. THE ROLE OF SCIENCE	f	%	Example of a statement
1. Utilizing the knowledge of various disciplines	61	8	9.1.2.1. Relates the application areas of physics with its <b>sub-branches and other disciplines</b> .
a. Mathematics (f=51)			11.1.1.3. Calculates <b>the components of vectors</b> using different methods.
b. Geometry (f=3)			b) Finding the magnitude of the composite vector <b>by giving the cosine theorem</b> .
c. Art (f=2)			11.2.4.10. a) The <b>mathematical model</b> of the Lorentz force is given.
d. Other (f=5)			
2. Connecting with life	78	10.3	9.5.5.1. Interpret the effects of expansion and contraction in solids and liquids in <b>daily life</b> .
a. Simple daily life situations (f=39)			10.4.7.1.b) Explain that glass bottles and broken glass act like lenses and cause forest fires. The importance of <b>environmental cleanliness and protecting natural life</b> is emphasized.
b. Technology/Industry/Engineering (f=22)			
c. Environment/Nature/Sustainability (f=9)			
d. Health/Human body (f=4)			
e. Cultural/Economic/Social values (f=4)			
3. Giving place to the historical development of scientific ideas	12	1.6	12.4.1.1. a) Theories other than Bohr's atomic theory are given <b>in the historical development process</b> without going into detail.
4. Giving place to the working methods of scientists	16	2.1	9.1.4.1. Explains <b>the importance of science research centres</b> for physical science.
5. Recognizing the professions and business areas related to science	3	0.4	9.2.1.1.1.1 - The fields of work in which mass is used, such as <b>jewellery making, porcelain making, and marbling</b> are mentioned.
TOTAL	170	22.4	

Examining Table 4, it was determined that under the 'The Role of Science' theme, the indicator 'Connections with life' (f=78, 10.3%) received the most emphasis. Within this indicator, 'Simple daily life situations' (f=39, 5.2%) were the most frequently observed. Following this, associations were found in the indicator 'Utilizing the knowledge of various disciplines' (f=61, 8%), with most associations linked to the discipline of mathematics. Less emphasis was placed on the indicators 'Giving place to the historical development of scientific ideas' (f=12, 1.6%), 'Giving place to the working methods of scientists' (f=16, 2.1%), and 'Recognizing the professions and business areas related to science' (f=3, 0.4%).

When examining the provided examples in detail, students' capacity to interpret the effects of expansion and contraction events in solids and liquids in daily life correlates with establishing a connection to real-life scenarios, as outlined in the C2 indicator. Furthermore, the application of geometry knowledge in calculating combinations of vectors using various methods, as depicted in another objective statement, indicates the utilization of knowledge from different disciplines, aligning with the C1 indicator.

There are six indicators under the 'Science Communication' theme, and findings related to these indicators are presented in Table 5.



**Table 5***"Science Communication" Theme Analysis Results and Statement Examples*

D. SCIENCE COMMUNICATION	f	%	Example of a statement
1. Ensure correct technical/scientific terminology (SI, IUPAC system, etc.)	9	1.2	9.2.1.1. a) <i>The concepts of mass and volume are mentioned. Meaningful unit conversions are made for mass (<b>mg, g, kg and tons</b>) and volume (<b>mL, L, cm<sup>3</sup>, dm<sup>3</sup>, m<sup>3</sup></b>).</i>
2. Guiding students to access reliable sources of information by enabling them to distinguish between scientific knowledge and myths	-	-	
3. To be able to express knowledge in different ways	68	9	9.3.1.3. b) <i>Students are enabled to derive and <b>interpret mathematical models</b> related to motion by using graphs.</i>
a. Writing a scientific text/report (f=1)			10.3.3.4. a) <i>Students can <b>draw the refraction movements of water waves</b> by conducting experiments or simulations.</i>
b. Creating/reading graphics (f=16)			
c. Writing/understanding numerical expressions (f=33)			
d. Modelling/understanding (f=18)			
4. Enabling students to make presentations using scientific language	5	0.7	11.2.3.3.3. b) <i>Students are encouraged to research and <b>make presentations</b> on the use of the behaviour of charged particles in the electric field in technology.</i>
5. Organizing processes where students can have scientific discussions	6	0.8	11.2.5.1. <i>Students are encouraged to research the voltage values used in the electricity networks of different countries and <b>discuss the reasons</b> for using these values based on their research findings.</i>
6. Assigning tasks that enable students to work collaboratively	-	-	
TOTAL	88	11.6	

In Table 5, the most prominent indicator under the theme of 'Science Communication' was 'To be able to express knowledge in different ways' (f=68, 9%). Following this, it was noted that the indicators 'Ensure correct technical/scientific terminology (SI, IUPAC system, etc.)' (f=9, 1.2%), 'Organizing processes where students can have scientific discussions' (f=6, 0.8%), and 'Enabling students to make presentations using scientific language' (f=5, 0.7%) received emphasis. Additionally, the indicators 'Guiding students to access reliable sources of information by enabling them to distinguish between scientific knowledge and myths' and 'Assigning tasks that enable students to work collaboratively' were not associated in any of the statements. At this juncture, it can be concluded that the program lacks objectives that support students' information literacy or guide them toward group work.

Upon examination of the indicator 'To be able to express knowledge in different ways,' expressions related to the sub-indicators 'writing/understanding numerical expressions' (f=33, 4.4%), 'modelling/understanding' (f=18, 2.4%), 'creating/reading graphics' (f=16, 2.1%), and 'writing a scientific text/report' (f=1, 0.1%) were found. An example illustrating these relationships is found in "9.3.1.3. b) Students are enabled to derive and interpret mathematical models related to motion by using graphs." This objective notably emphasizes the indicator focused on enabling knowledge to be expressed in diverse manners, as evident in the explanation of the outcome.

There are three indicators under the 'Scientific Research' theme, and the results of the analysis are presented in Table 6.

**Table 6***"Scientific Research" Theme Analysis Results and Statement Examples*

E. SCIENTIFIC RESEARCH	f	%	Example of a statement
1. Enabling students to acquire scientific process skills	115	15.2	9.3.1.2. <b>Relates</b> the concepts of position, distance travelled, displacement, velocity and speed.
a. Asking questions/questioning (f=0)			9.4.4.2. <b>Develop suggestions</b> to increase the efficiency of a sample system or design.
b. Making predictions/Hypothesizing (f=0)			9.5.5.1. <b>Interpret the effects</b> of expansion and contraction in solids and liquids in daily life.
c. Defining dependent, independent and control variables (f=18)			10.2.2.2. <b>Produce solutions</b> to problems in daily life related to buoyancy by using buoyancy and/or Bernoulli's Principle.
d. Following the process steps (f=0)			10.3.3.2. <b>Analyzes the reflection</b> of linear and circular water waves.
e. Data collection (scanning sources, making observations, making measurements) (f=12)			11.1.2.2. <b>Interprets the motion</b> of objects with constant speed in a moving environment according to different observation frames.
f. Saving data (f=0)			11.1.4.4. <b>Analyzes the variables</b> related to the air resistance force acting on falling objects.
g. Analyzing data (classification, association, comparison, etc.) (f=51)			11.2.4.11. <b>Makes inferences</b> about the causes of electromotive force.
h. Evaluating Data (making decisions, inferences, etc.) (f=31)			
i. Deepening/expanding (asking new questions, developing solutions, transferring the research result to real life, etc.) (f=4)			
2. Guiding students to design, conduct and discuss a research/project	11	1.5	11.1.10.3. <b>Designs</b> a safe system with simple machines to make life easier.
3. Ensure the safe conduct of scientific work	1	0.1	9.1.4.1. b) <b>Complying with ethical principles in scientific research</b> is emphasized.
a. Work safety (f=0)			
b. Ethics (f=1)			
TOTAL	127	16.7	

According to Table 6, it was found that most statements were related to the indicator 'Enabling students to acquire scientific process skills' (f=115, 15.2%). Notably, 'Analyzing the data' (f=51, 6.7%) and 'Evaluating data' (f=31, 4.1%) indicators were frequently mentioned. In addition, it was also determined that there were no acquisitions pointing to some scientific process steps in the program. There were fewer associations with the indicator 'Guiding students to design, conduct, and discuss a research/project' (f=11, 1.5%). The indicator 'Ensure the safe conduct of scientific work' had minimal emphasis (f=1, 0.1%). For instance, in table "10.3.3.2," the statement "Analyzes the reflection of linear and circular water waves" is identified as an outcome statement that facilitates students' acquisition of the scientific process skills outlined in the E1 indicator. This assertion is grounded in the understanding that analysis constitutes a segment of the scientific process steps. In another example, the outcome statement highlighting the significance of adhering to ethical principles in scientific research also aligns with the promotion of safe scientific practices, as expressed in the E3 indicator.

Upon examination, it was observed that there was no emphasis in the 'Objectives and Explanations' section regarding the sixth and final theme, 'Measurement and Evaluation'. This is evident as there were no mentions or expressions within the objectives and explanations regarding monitoring evaluations, completion studies, feedback corrections, utilization of evaluation criteria, or testing students with real-life situations.

Sevim BEZEN, İpek DERMAN

Fizik konularının yaşamla ilişkilendirilme düzeyi: Ortaöğretim fizik dersi öğretim programının analizi

## DISCUSSION, CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

This study aimed to assess the extent to which the secondary school physics curriculum is associated with life. The findings reveal that 'Relating to Life' is frequently emphasized in the curriculum. This emphasis signifies the cultivation of scientifically literate individuals through programs that encourage a general connection to life. Consequently, the development of students' critical thinking skills is supported (Darling-Hammond et al., 2020; Wiwin et al., 2020; Pursitasari et al., 2019). In addition, the study revealed that associations with life were particularly frequent, especially under the theme of 'Basic Concepts and Principles.' Within this theme, the curriculum establishes connections with life by accurately sharing scientific facts and concepts related to subjects with students. It further involves preparing students for learning by capturing their attention, supporting the concretization of ideas with examples, and facilitating the transfer of learned concepts to new situations through activities such as question-solving, experiments, games, etc., employing various learning strategies. The inclusion of basic concepts and principles associated with life in the curriculum suggests that students are encouraged to address context-based questions. It is recognized that context-based questions allow for the easy analysis of physics knowledge in real-life problems, transforming students' abstract knowledge into concrete applications (Darling-Hammond et al., 2020; Sari et al., 2023). Besides, it is thought that it is desired to prevent the learning difficulties of students who integrate physics materials with daily life processes by discovering that physics is a part of life in the 21st century (Sarwi et al., 2019). In addition, when considering the secondary school physics curriculum in general terms, it was observed that the level of association with life was the least under the theme of 'Measurement and Evaluation.' It is believed that this situation stems from the curriculum's primary emphasis on objectives. This is because outcome statements under the portray the behaviors that students are intended to acquire (Jenkins & Unwin, 2001). Notably, only statements under the outcome serve as guiding directives crafted for educators to impart these behaviors to students (MEB, 2018). Currently, examples of objective explanations include activities such as providing feedback, project evaluation using rubrics, peer assessment, etc. However, it is proposed that formative assessments supporting teaching should be integrated (Black et al., 2004; Dixson & Worrell, 2016), and the utilization of measurement and evaluation indicators within the teaching process should be amplified. This enhancement aims to ensure that the theme of measurement and evaluation is not disregarded in aligning the curriculum with real-life applications. Additionally, it has been identified that real-life problems are inadequately integrated into the evaluation segment of the secondary school physics curriculum. This insufficiency may lead to decision-making based on intuition and opinions, potentially causing misconceptions among students due to the absence of opportunities for self-evaluation using real-life problems (Resbiantoro & Setiani, 2022). This situation also points out the deficiency in the secondary school physics course curriculum in terms of monitoring evaluations to identify students' learning gaps and the lack of planned completion studies to address these deficiencies. In other words, it is believed that students, due to deficiencies in the evaluation phase, may struggle to provide sufficient explanations when confronted with various daily life examples. This deficiency is seen as an inevitable outcome leading to misconceptions at specific points (Karataş, 2017; Potvin & Cyr, 2017).

In the section titled 'Ministry of National Education Curricula' and 'Implementation of the Secondary School Physics Curriculum,' referred to as the 'Introduction' of the secondary school physics curriculum, it was observed that the theme of 'The Role of Science' frequently emphasized connections with life. Here, a connection with life is established by utilizing different disciplines, mentioning the historical development of scientific studies, and including scientists. When making connections with life through the utilization of different disciplines, the aim is presumed to provide students with a two-way flow of information and foster a holistic understanding (Starkey et al., 2023). Besides, by incorporating scientists and the historical development of scientific studies into life connections, it is revealed that students are prompted to make sense of the scientific methods used in the process, rather than merely memorizing content (Costa & Broietti, 2021). As stated in the curriculum, it is evident that the association of

physics with life supports students' lasting learning (Kahraman Erdoğan & Karataş, 2023). Furthermore, in this section, the least emphasis on making connections with life was found in the 'Basic Concepts and Principles' theme. Here, only the inclusion of whether students have the knowledge and skills needed and are ready to learn with their previous learning is mentioned. Under the heading 'Structure of the Secondary School Physics Curriculum,' which includes the objectives and explanations of the 9th, 10th, 11th, and 12th-grade curricula, it was found that, contrary to the introduction section, the association with life was mostly mentioned under the theme of 'Basic Concepts and Principles.' Specifically, the correct explanation of scientific concepts was frequently mentioned under this theme. Therefore, it is believed that under this theme, students are provided with the opportunity to rationally solve new problems they encounter by having the right knowledge and to develop individuals who question, research, and transfer knowledge to technology. Because while daily events can be explained with experience and intuition, it is known that physics concepts cannot be directly inferred from daily events (Körhasan & Kaltakçı Gürel, 2019). For this reason, it was found that the curriculum also emphasizes question-solving and experimentation activities to transfer learned concepts and principles to new situations. In this way, it is believed that academic achievement will increase in the process, as Daşdemir and Okutan (2019) argue, since students will have a high chance to practically repeat the subjects by providing more opportunities to apply them. Moreover, under the theme of 'Effective Learning Environment,' it was determined that the association of the curriculum with life was mostly desired to be realized by using information and communication technologies and the use of laboratory equipment. At this point, it comes to mind that students studying in schools with a high socioeconomic status may have an advantageous position. Considering the results of PISA 2015 and TIMSS 2015, it is revealed that technology and laboratory facilities in schools are factors in raising students as science-literate individuals. Therefore, it is observed that the socioeconomic structure plays a role in raising science-literate individuals (OECD, 2018; Yıldırım & Ceylan, 2020). In line with the related statement, it is noted that students with internet access at home and who can use computers have higher levels of associating subjects with life (Karip, 2017). However, the absence of curriculum statements involving intervention in the physical conditions of the classroom, guiding students to utilize out-of-school learning environments, and supporting the utilization of scientific resources and daily life materials by students is considered a weakness within the effective learning theme. This omission is noteworthy because leveraging resources such as museums, science centers, etc., is believed to significantly contribute to students' academic success, their attitude toward the subject, their sustained learning, and their comprehension of the role of science in daily life (Harris, 2017; Martin et al., 2016). In essence, the synergy between students' engagement with materials and scientific resources and their exposure to out-of-school learning environments is deemed fundamental in establishing effective learning environments conducive to firsthand knowledge acquisition. In another result obtained in the study, it was determined that simple daily life connections under the theme of 'The Role of Science' were made by utilizing the knowledge of the mathematics discipline. Here, in the light of interdisciplinary knowledge, it is seen that how future learning and teaching are desired is revealed through contexts. In addition, with an interdisciplinary perspective, it is crucial to understand where the knowledge of each discipline comes from and how it should be blended into teaching through a contemporary understanding (Starkey et al., 2023). In the study, under the theme of 'Science Communication,' it was emphasized that the association of the secondary school physics curriculum with life was realized through numerical expressions by aiming to transfer knowledge differently. Under this theme, it was determined that association with life was achieved through modeling and creating/reading graphics. The purpose here is thought to be presenting complex data that cannot be shown in a text by visualizing their relationship with existing data and thus bringing together verbal and numerical information (Aydın & Tarakçı, 2018). Moreover, within this thematic scope, it was noted that the program lacked objectives fostering students' information literacy or collaborative group work. Nonetheless, in today's digital era where information access is readily available, it's crucial for individuals to possess strong information literacy skills enabling them to discern between credible and misleading information. Hence, there is a belief

that curricula should be revised to cultivate information-literate individuals, aligning with the demands of the modern age. Furthermore, it is advisable to integrate group work within enriched teaching environments employing scientific language. This inclusion can bolster the development of students' communication skills and enhance their comprehension of the scientific method (Malik & Ubaidillah, 2021; Mercer-Mapstone & Kuchel, 2017). The study determined that under the theme of 'Scientific Research,' associating with life was included in the curriculum to ensure the acquisition of scientific process skills. In this context, it has been noted that the curriculum includes some scientific process steps within the scientific process skills. Among these, the most significant step mentioned is the analysis of data (classification, association, comparison, etc.) and its correlation with real-life scenarios. Because it is known that to develop students' ability to analyze the events around them, they must first be able to associate physics with daily life (Haryanto et al., 2019). It is conceivable that students who achieve this can readily apply their knowledge in out-of-school learning environments. Consequently, the effectiveness of their ability to analyze data through extracurricular applications will enhance their attitudes and skills (Staman et al., 2014).

In light of these results, it is evident that the MoNE 2018 physics curriculum frequently incorporates associations with life. However, the research revealed that the curriculum, primarily designed for teachers, lacks effectiveness in measuring and evaluating life. These findings are expected to provide insights for future curriculum development and revision efforts, particularly in terms of enhancing connections with life. Considering that life events demand an interdisciplinary approach, it is essential to analyze curricula from other disciplines, such as biology, chemistry, mathematics, etc., to establish connections with life and conduct more comprehensive assessments through comparative studies. Furthermore, curricula only materialize in teaching environments when implemented by teachers. Therefore, it is crucial that the life connections emphasized in the curricula are effectively conveyed to teaching environments by practitioners. From this perspective, it is hoped that the findings from this study will contribute to the examination of curricula across different levels and disciplines concerning their connections with life. Additionally, it aims to enhance practitioners' ability to integrate life-related aspects into teaching environments.

### **Limitations of the Study**

The findings derived from this study are confined to the 2018 MoNE Secondary School Physics Curriculum. The research aimed to acquire in-depth insights into the realm of physics by concentrating on this specific field. Moreover, in this study, the exploration of 'associating with life' was undertaken within the framework of 'Themes and Indicators regarding Associating Science Course with Life,' as formulated by Derman (2019).

### **Acknowledgement and Support**

As authors, we do not declare any support or acknowledgement for conducting the research.

### **Statement of Contribution Rate**

The authors of the study contributed equally to all processes of the research.

### **Declaration of Conflict of Interest**

As the study's authors, we declare that we do not have any declaration of interest/conflict.

### **Statement of Publication Ethics**

All the regulations outlined in the 'Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive' were adhered to throughout the entire process, spanning from planning and implementation to data collection and analysis. None of the actions specified under the second section of the Directive, titled 'Scientific Research and Publication Ethics Actions,' have been executed.

Throughout the writing process of this study, scientific, ethical, and citation rules were meticulously observed; no falsification was undertaken on the collected data, and this study was not submitted to any other academic media for evaluation.

### **Research ethics committee approval information**

As this study falls within the category of document analysis research, which does not require Ethics Committee Approval, it is not considered among the studies that necessitate Ethics Committee Approval. Therefore, no Ethics Committee Approval has been obtained for this study.

### **REFERENCES**

- Akgün, A., Çinicici, A., Yıldırım, N., & Köprübaşı, M. (2015). Investigation of how eight grade students associate scientific concepts with the ones they encounter in their daily lives. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1356-1368.
- Aydın, A., & Tarakçı, F. (2018). The investigation of the pre-service science teachers' abilities to read, interpret and draw graphs. *Elementary Education Online*, 17(1), 469-488.
- Baran, M., Maskan, A., & Yaşar, S. (2018). Learning physics through project-based learning game techniques. *International Journal of Instruction*, 11(2), 221-234.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Open University Press.
- Bosser, U. (2017). *Exploring the complexities of integrating socioscientific issues in science teaching* [Unpublished doctoral dissertation]. Linnaeus University, Kalmar.
- Canpolat, E., & Ayyıldız, K. (2019). Level of 8th grade students' ability to relating science course with daily life. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 3(1), 21-39.
- Cansız-Aktaş, M. (2019). *Doküman incelemesi yöntemi [Document review method]*. Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (Eds.) in, *Eğitimde Araştırma Yöntemleri [Research Methods in Education]* (pp. 126-127). Pegem Akademi.
- Cengiz, E., & Ayyavacı, H. Ş. (2017). Examining fifth-grade students' level of associating some daily-life events with "changes of state". *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 18(1).
- Collins, A. (1997). National science education standards: Looking backward and forward. *The Elementary School Journal*, 97(4), 299-313.
- Costa, S. L. R., & Broietti, F. C. D. (2021). Scientific practices in science education publications: An analysis of research contexts. *Science Education International*, 32(4), 282-291.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.
- Daşdemir, İ., & Okutan, S. (2019). The effect of special situations related to science courses on secondary school students' success in TEOG science course. *Ordu University Journal of Social Science Research*, 9(2), 307-317.
- Derman, İ. (2019). *Fen bilimleri dersinin yaşamla ilişkilendirilme düzeyi [The level of association of science course with daily life]*, [Unpublished doctoral dissertation]. Hacettepe University, Ankara.
- Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory Into Practice*, 55(2), 153-159. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>
- Dülger, Z., & Ogan-Bekiroğlu, F. (2023). Examination of effectiveness of physics textbooks: Pre-service teachers' evulation. *Erciyes Academy*, 37(2), 455-481.
- Erdoğan, F. K., & Karataş, F. Ö. (2023). Improving 7th grade students' understanding of force and motion through history of science stories: A glimpse at an ongoing effort. *Participatory Educational Research*, 10(2), 195-215.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "Program" Geliştirme ["Curriculum" development in education]*. Edge Akademi.
- Harris, F. (2017). The nature of learning at forest school: practitioners' perspectives'. *Education 3-13*, 45(2), 272-291. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1078833>
- Haryanto, P. C., & Arty, I. S. (2019). The Application of contextual teaching and learning in natural science to improve student's HOTS and self-efficacy. *Journal of Physics: Conference Series*, 1233(1), 012106. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1233/1/012106>

- Jenkins, A. & Unwin, D. (2001) *How to write learning outcomes*. Available online: <http://www.ncgia.ucsb.edu/education/curricula/giscc/units/format/outcomes.html>
- Karataş, T. (2017). *A case study regarding association between the unit of heat and temperature and daily life within ninth (9th) grade physics course* [Unpublished master's thesis]. Çukurova University, Adana.
- Karip, E. (2017). *Türkiye'nin TIMSS 2015 performansı üzerine değerlendirme ve öneriler (TEDMEM analiz dizisi 5) [Evaluation and recommendations on Turkey's TIMSS 2015 performance (TEDMEM analysis series 5)]*. Turkish Education Association.
- Körhasan, N. D., & Kaltakçı-Gürel, D. (2019). Student teachers' physics knowledge and sources of knowledge to explain everyday phenomena. *Science Education International*, 30(4), 298-309.
- Kristiyanto, W. H. (2022). Teaching physics in scientific information disclosure era through daily physics learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 2392(1), 012028.
- Malik, A., & Ubaidillah, M. (2021). Multiple skill laboratory activities: How to improve students' scientific communication and collaboration skills. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 10(4), 585-595. <https://doi.org/10.15294/jpii.v10i4.31442>
- Martin, A. J., Durksen, T. L., Williamson, D., Kiss, J., & Ginns, P. (2016). The role of a museum-based science education program in promoting content knowledge and science motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(9), 1364-1384. <https://doi.org/10.1002/tea.21332>
- Mercer-Mapstone, L., & Kuchel, L. (2017). Core skills for effective science communication: A teaching resource for undergraduate science education. *International Journal of Science Education, Part B*, 7(2), 181-201. <https://doi.org/10.1080/21548455.2015.1113573>
- Ministry of National Education (MoNE) (2016a). *PISA 2015 Ulusal raporu [PISA 2015 National report]*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Ministry of National Education (MoNE) (2016b). *TIMSS 2015 Ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar [TIMSS 2015 National mathematics and science preliminary report grades 4 and 8]*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Ministry of National Education (MoNE). (2018). *Ortaöğretim fizik dersi öğretim programı [Secondary education physics curriculum]*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103112910-orta%C3%B6%C4%9Fretim%20fizik%20son.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd edition)*. California: Sage
- OECD. (2018). *PISA 2015 Results in Focus*. OECD
- Poquet, O., Kitto, K., Jovanovic, J., Dawson, S., Siemens, G., & Markauskaite, L. (2021). Transitions through lifelong learning: Implications for learning analytics. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100039.
- Potvin, P., & Cyr, G. (2017). Toward a durable prevalence of scientific conceptions: Tracking the effects of two interfering misconceptions about buoyancy from preschoolers to science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(9), 1121-1142. <https://doi.org/10.1002/tea.21396>
- Purba, S. W. D., Hwang, W. Y., Pao, S. C., & Ma, Z. H. (2019). Investigation of inquiry behaviors and learning achievement in authentic contexts with the ubiquitous-physics app. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(4), 59-76.
- Pursitasari, I. D., Suhardi, E., & Sunarti, T. (2019). Promoting science literacy with discovery learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 1233, 012074. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1233/1/012074>
- Rafanan, R. J., De Guzman, C. Y., & Rogayan, D. V. (2020). Pursuing STEM careers: Perspectives of senior high school students. *Participatory Educational Research*, 7(3), 38-58.
- Resbiantoro, G., & Setiani, R. (2022). A review of misconception in physics: The diagnosis, causes, and remediation. *Journal of Turkish Science Education*, 19(2), 403-427.
- Roberts, D. A., & Bybee, R. W. (2014). *Scientific literacy, scientific literacy and science education*. N. G. Lederman ve S. K. Abell (Ed.), *Handbook of research on science education: Volume II* (ss. 545-558). Routledge.
- Sari, I. P. M., Jatmiko, B., & Suprpto, N. (2023). Students' Physics Problem-Solving Skills in Daily Life Context: Between Confession and Fact. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(1), 231-241.

- Sarwi, S., Ellianawati, E., & Suliyannah. (2019). Grounding physics and its learning for building global wisdom in the 21st century. *Journal of Physics: Conference Series*, 1171(1), 012001. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1171/1/012001>
- Staman, L., Visscher, A. J., & Luyten, H. (2014). The effects of professional development on the attitudes, knowledge and skills for data-driven decision making. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 79-90.
- Starkey, L., Yates, A., de Roiste, M., Lundqvist, K., Ormond, A., Randal, J., & Sylvester, A. (2023). Each discipline is different: teacher capabilities for future-focussed digitally infused undergraduate programmes. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 117-136.
- Tanuğur, B., Bekiroğlu, F. O., Gürel, C., & Süzük, E. (2012). Teachers' views on the association of new physics curriculum with daily life. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 167-187.
- Taşkın, T., & Moğol, S. (2016). Teacher candidates' opinions related to using creative drama as a teaching method in teaching of physics. *Gazi Journal of Educational Science*, 2(3), 193-210.
- Uden, L., Sulaiman, F., Ching, G. S., & Rosales Jr, J. J. (2023). Integrated science, technology, engineering, and mathematics project-based learning for physics learning from neuroscience perspectives. *Frontiers in psychology*, 14, 1136246. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1136246>
- Ültay, E., & Yeşilyurt, M. (2018). *İlkokul programında yer alan fizik konularına ilişkin genel bilgiler, özellikleri, günlük hayattaki karşılıkları ve kullanım alanları [General information, properties, equivalents in daily life and usage areas of physics subjects in the primary school curriculum]* (Ed. Ayvaci, H. Ş.), İlkokulda temel fen bilimleri [Basic science in primary school]. Pegem Yayıncılık.
- Veronika, A. T., Johannes, V. D. W., & Budijanto, U. (2017). Application of direct instruction with laboratory activity to improve students' participation and learning achievement. *People*, 3, 1276-1284. <https://doi:10.20319/pijss.2017.32.12761284>
- Wiwin, E., Hakim, S. R., & Kustijono, R. (2020). The Use of Physics Tricks to Practice Critical Thinking Skills in Senior High School Students. *Journal of Physics: Conference Series*, 1491(1), 012064.
- Wong, B., Chiu, Y. L. T., Murray, Ó. M., Horsburgh, J., & Copsey-Blake, M. (2023). 'Biology is easy, physics is hard': Student perceptions of the ideal and the typical student across STEM higher education. *International Studies in Sociology of Education*, 32(1), 118-139.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Seçkin.
- Yıldırım, H. H., & Ceylan, E. (2020). SES Related Differential Factors in Turkey's PISA 2015 Science Literacy Data. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(3), 931-951.



## GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

### Giriş

Fizik, insan yaşamının bir parçası olmakla beraber doğa ve yaşamın temelini oluşturmaktadır. Fizik bilgisi bireylerin soyut olayları somutlaştırılarak anlamlı öğrenmelerini destekleme rolünü üstlenmektedir (Uden vd., 2023). Fiziki yaşamımıza transfer ettiğimizde yaşam ile öğrenme arasında kurulan köprü ile anlamlı öğrenme gerçekleşirken öğrencilerin öğrendikleri ile okul dışında da uygulama yapma fırsatları doğmaktadır (Poquet vd., 2021). Bu koşulların fizik eğitimine yansımalarının da ancak nitelikli bir öğretim programı aracılığıyla olacağı bilinmektedir (Akgün vd., 2015).

Öğretim programlarının ortak anlayışı içerisinde bireyleri gerçek dünyaya hazırlama amacı ön plana çıkmaktadır. Ülkemizde de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan Ortaöğretim Fizik Dersi öğretim programında bilgiyi üreten ve bunu hayatta işlevsel olarak kullanabilen bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı ifade edilmektedir (MEB, 2018). Ancak birçok araştırma sonucunda öğrencilerin öğrendikleri kavramların günlük yaşamla ilişkisini tam olarak anlamlandıramadıkları ifade edilmektedir. Bu noktadan hareketle alanyazında ortaöğretim fizik dersi öğretim programının yaşamla ilişkilendirilme düzeyinin detaylı analizine ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada ortaöğretim fizik dersi öğretim programının yaşamla ilişkilendirilme düzeyinin belirlenmesi ve böylece öğrencilerin bu ders kapsamında yaşama ne düzeyde hazırlanabileceğinin saptanması amaçlanmıştır.

### Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırmanın veri kaynağını Türkiye’de 2018 yılında yayınlanan ortaöğretim fizik dersi öğretim programı oluşturmaktadır (MEB, 2018). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının resmî web sitesinden elektronik haline ulaşılan öğretim programı Derman (2019) tarafından hazırlanan “Fen Bilimleri Dersinin Yaşamla İlişkilendirilmesine İlişkin Tema ve Göstergeler” kullanılarak içerik analizi yöntemi ile bütüncül ve ayrıntılı şekilde çözümlenmiştir.

İçerik analizi sürecinde Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı iki bölüm altında incelenmiştir. İlk bölüm öğretim programının genel yapısını anlatan “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları” ve “Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programının Uygulanması” başlıklarının incelenmesinden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise “Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programının Yapısı” altında verilen her bir sınıf düzeyi için sırayla yer alan ünite, konu, kazanım ve açıklamaların altındaki kazanımlar ve açıklamaların incelenmesini içermektedir.

### Bulgular

2018 yılı Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programının incelenmesi sonucunda programı içerisinde toplamda 866 kez “Yaşamla İlişkilendirmeye” yönelik vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda genel olarak yaşamla ilişkilendirmeye en çok “Temel Kavram ve İlkeler” (f=266, %30,7), en az ise “Ölçme ve Değerlendirme” (f=9, %1) temasında değinildiği gözlemlenmiştir. Programın “Giriş” ve “Kazanım ve Açıklamalar” kısmı ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise; “Giriş” bölümünde (birinci bölüm) en çok “Fen Bilimlerinin Rolü” temasına (f=49, %45,8) ilişkin ifadeler rastlanılmış, “Kazanım ve Açıklamalar” bölümünde (ikinci bölüm) de en çok “Temel Kavram ve İlkeler” teması ile (f=260, %34,3) ilişkilendirme yapıldığı görülmüştür. Programın giriş kısmında en az “Temel Kavram ve İlkeler” temasına (f=6, %5,6) ilişkin ifadeler yer verilmiş, “Kazanım ve açıklamalar” bölümünde “Ölçme ve Değerlendirme” temasına ilişkin herhangi bir ilişkilendirmeye yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda ortaöğretim fizik dersi öğretim programı içerisinde “Yaşamla İlişkilendirmeye” sıklıkla vurgu yapıldığına rastlanılmıştır. Bu sonuç program aracılığıyla fen

okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinin ve dolayısıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin desteklendiğini ortaya çıkarmıştır (Darling-Hammond vd., 2020; E Wiwin vd., 2020; Pursitasari vd., 2019).

Öğretim programında genel olarak en çok “Temel Kavram ve İlkeler” temasına ilişkilendirme yapıldığı görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin bağlam temelli sorular çözmelerinin istendiğini akla getirmektedir. Çünkü bağlam temelli sorular ile yaşam problemlerinin içerisinde yer alan fizik bilgisinin kolaylıkla analiz edilebildiği ve öğrencilerin soyut bilgilerinin somutlaşabildiği bilinmektedir (Darling-Hammond vd., 2020; Sari vd., 2023). Böylece 21. yüzyılda fiziğin yaşamın bir parçası olduğunu keşfederek fizik materyallerini günlük yaşam süreçleri ile bütünleştiren öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin önüne geçilmesinin istendiği düşünülmektedir (Sarwi vd., 2019).

Yaşamla ilişkilendirilme düzeyinin en az “Ölçme ve Değerlendirme” temasında olması değerlendirme kısmında gerçek yaşam problemlerine yeterince yer verilmediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kendilerini yaşam temelli problemler ile değerlendirmelerine fırsat verilmediği noktada, sezgi ve kanılarla ulaşılan kararların yanılğı oluşturabileceği bilinmektedir (Resbiantoro & Setiani, 2022). Bu durum öğrencilerin farklı günlük yaşam örnekleri karşısında yeterli açıklamalar yapamayacaklarına ve belirli noktalarda kavram yanılığına düşmelerinin kaçılmaz olacağına işaret etmektedir (Karataş 2017; Potvin & Cyr, 2017).

Programın “Giriş” kısmında “Fen Bilimlerinin Rolü” temasında yaşamla ilişkilendirmeye sıklıkla vurgu yapıldığı ve bu bağlamda farklı disiplinlerden yararlanılmasının, bilimsel çalışmaların tarihsel gelişimine değinilmesinin ve bilim insanlarına yer vermesinin vurgulandığı görülmektedir. Böylece bütüncül bir anlayış ile öğrencilere çok yönlü bir bilgi akışı sağlanmasının istenildiği düşünülmektedir (Starkey vd., 2023).

Programın kazanımlar ve açıklamalarının sunulduğu ikinci kısmında “Etkili Öğrenme Ortamı” temasında en fazla bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanarak ve laboratuvar araç-gereçlerinin kullanımına vurgu yapıldığı saptanmıştır. Bu noktada sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin avantajlı konuma sahip olabilecekleri akla gelmektedir. Çünkü PISA 2015 ve TIMSS 2015 sonuçları göz önüne alındığında, öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmelerinde okullardaki teknoloji ve laboratuvar imkânlarının etken olduğu belirtilmektedir (OECD, 2018; Yıldırım & Ceylan, 2020). “Fen Bilimlerinin Rolü” temasında basit günlük yaşam bağlantılarının matematik disiplininin bilgisinden yararlanılarak gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Burada disiplinlerarası bakış açısıyla her bir disipline ait bilginin nereden geldiği ile bu bilginin çağdaş anlayış aracılığıyla öğretime harmanlanarak yansıtılmasının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğinin fark edilmesi ön plana çıkmaktadır (Starkey vd., 2023). “Bilim İletişimi” temasında ise, bilginin farklı şekilde aktarımında özellikle sayısal ifadelerle dönüştürmeden faydalandığı ortaya çıkmaktadır. Araştırmada “Bilimsel Araştırma” temasında en fazla verileri analiz etme basamağı dikkat çekmektedir. Öğrencilerin çevrelerinde gerçekleşen olayları analiz etme yeteneklerinin geliştirilebilmesi için öncelikle günlük yaşamla fiziğin ilişkilendirebilmeleri gerektiği bilinmektedir (Haryanto vd., 2019). Bunu sağlayan öğrencilerin bilgilerini okul dışı öğrenme ortamlarında da kolaylıkla kullanabilecekleri ve dolayısıyla sınıf dışı uygulamalar aracılığıyla verileri analiz etme yetilerinin işlevselliği ile tutum ve becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir (Staman vd., 2014).

Bu araştırmada elde edilen bulgular ortaöğretim fizik dersi öğretim programı ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada fizik alanına yönelerek bu alanla ilgili derinlemesine bilgiye ulaşılması hedeflenmiştir. İlerleyen çalışmalarda fen bilimleri bağlamında kimya ve biyoloji alanları da ele alınarak disiplinlerarası karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılması önerilebilir.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 222-248



Kocaeli University  
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1

Page: 222-248

Öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun çeşitli  
değişkenler açısından incelenmesi: Bir meta-analiz  
çalışması

Investigation of teachers' organisational happiness in  
terms of various variables: A meta-analysis study

Yılmaz SARIER,  <https://orcid.org/0000-0002-9245-6026>

MEB, Eskişehir Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, yilmazsarier@yahoo.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi  
15 Aralık 2023

Düzeltilme Tarihi  
15 Mayıs 2024

Kabul Tarihi  
20 Mayıs 2024

Önerilen Atıf

Sarier, Y. (2024). Öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 222-248. <http://doi.org/10.33400/kuje.1405523>

Recommended Citation

## ÖZ

Bu çalışmada, Türkiye'deki öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşma düzeylerinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda yapılan literatür taramasında 2022 yılı ve öncesinde Türkiye'de üretilmiş olan ve öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu inceleyen 63 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmada belirlenen ölçütlere uygun olan 25 yayın araştırmaya dâhil edilmiş ve bu araştırmaların verileri yapılan çalışmada kullanılmıştır. Çalışmada etki büyüklüğünün hesaplanmasında "CMA-Comprehensive Meta-Analysis" yazılımından yararlanılmıştır. Çalışmada, yayın yanlılığının olup olmadığını anlamak için huni saçılım grafiği, Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyon Testi ve Egger Doğrusal Regresyon Testi kullanılmış ve yayın yanlılığının olmadığı anlaşılmıştır. Verilerin analizinde Hedges'g katsayısı kullanılmış ve güven aralığı % 95 olarak alınmıştır. İncelenen çalışmalar heterojen özellik gösterdiğinden dolayı çalışmaların etki büyüklükleri rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Elde edilen analizler sonucunda cinsiyet açısından erkeklerin ( $g=.019$ ), medeni durum açısından evli öğretmenlerin ( $g=.038$ ), eğitim durumu açısından lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ( $g=.003$ ), branş açısından sınıf öğretmenlerinin ( $g=.119$ ) ve kıdem değişkeni açısından 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ( $g=.115$ ) puanlarının yüksek olduğunu göstermiş ancak bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; yıl, yayın türü, bölge, öğretim kademesi ve çalışmada kullanılan ölçek moderatör değişkenlerinin, öğretmenlerin örgütsel mutlulukları açısından hesaplanan etki büyüklüğü değerleri üzerinde anlamlı etkiye (farklılaşmaya) neden olmadıkları belirlenmiştir.

*Anahtar Sözcükler:* örgütsel mutluluk, okulda mutluluk, öğretmenlerin örgütsel mutluluğu, meta-analiz

## ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate the levels of differentiation of organizational happiness of teachers in Turkey according to gender, marital status, education level, subject area, and seniority variables through meta-analysis method. In this context, a literature review reached 63 studies conducted in Turkey in 2022 and earlier, which examined the organizational happiness of teachers. 25 publications that met the specified criteria were included in the research, and the data from these studies were used in the current study. The CMA-Comprehensive Meta-Analysis software was utilized to calculate effect sizes in the study. Funnel plot, Begg and Mazumdar Rank Correlation Test, and Egger Linear Regression Test were used to determine publication bias, and it was understood that there was no publication bias. Hedges' g coefficient was used for data analysis, and a confidence interval of 95% was adopted. Due to the heterogeneous nature of the examined studies, effect sizes of the studies were calculated according to the random effects model. As a result of the analyses, it has been shown that in terms of gender, males ( $g=.019$ ), in terms of marital status, married teachers ( $g=.038$ ), in terms of education level, teachers with graduate degrees ( $g=.003$ ), in terms of subject area, elementary school teachers ( $g=.119$ ), and in terms of seniority, teachers with 21 years or more of experience ( $g=.115$ ) have higher scores. However, it was also concluded that these values were not statistically significant. The analyses conducted revealed that year, publication type, region, educational level, and scale used in the study were not significant moderators affecting the effect size values calculated in terms of teachers' organizational happiness.

*Keywords:* organisational happiness, happiness at school, teachers' organisational happiness, meta-analysis.

## GİRİŞ

İnsanlar, huzurlu ve nitelikli bir hayat sürmek için yaşamları boyunca mutluluğa ulaşmaya çalışmaktadır. Mutluluk; hoş bir ruh ve esenlik hali (Fisher, 2010), yaşam boyunca elde edilen doyum ve psikolojik olarak iyi olma hali (Marar, 2011), kalıcı bir refah halini sürdürme eğilimi (Moccia, 2016), doyuma ulaşılması ile hayatı daha güzel kılan duygu (Mahmoudi vd., 2019) olarak tanımlanmaktadır. İnsanların mutluluk algıları; yaşadıkları topluma, istek ve beklentilerine, hayata bakış açılarına ve geçmiş yaşantılarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Sosyal bir varlık olan insanın, bireysel mutluluğunun yanı sıra çalışma hayatındaki mutluluğu da önemlidir. Nitekim çalışanların mutluluğu önceleri bireysel olarak yaşanmakta iken daha sonra büyüyerek çevresini, çalışma hayatını ve çalışılan örgütü de etkileyebilmektedir.

Çalışma hayatındaki mutluluk, Fisher (2010) tarafından örgütsel mutluluk olarak ifade edilmiştir. Örgütsel mutluluk; çalışanların işe yönelik becerilerini geliştirilmeleri, çalışılan yerde olumlu duyguların olumsuz duygulardan daha sık yaşanması ve algılanmasıdır (Paschoal & Tamayo, 2008). Warr'a (2007) göre ise örgütsel mutluluk; iş hayatındaki olumlu-olumsuz duygular ile potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutlarından oluşmaktadır. Örgütsel mutluluk, örgütte iletişimin güçlü olmasını sağlamaktadır (Mahmoudi vd., 2019). Çalışma hayatında huzur ve mutluluğu gerçekleştiren yöneticiler, üretkenlik, verim ve etkililiği sürekli kılabilirler (Arslan, 2018). Örgütsel mutluluğun, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmaları ve etkili olmaları açısından da önemli olduğu söylenebilir.

Mutluluk ve eğitim birbiriyle ilişkili kavramlardır. Nitelikli bir eğitim, bireyin ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunmaktadır. Eğitim sistemlerinin en temel örgütü olan okullar, bir ülkenin en önemli unsuru olan insan kaynağının yetiştirildiği örgütlerdir. Okulların öncelikli amacı her anlamda kaliteli ve donanımlı öğrenciler yetiştirmektir. Okul ortamı öğrencileri, öğrenme, güvenlik ve risk alma konularında etkileyebilmekte (Özdemir vd., 2010), öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel yönlerden gelişimine de katkı sunmaktadır. Okullar, örgütsel mutluluğun gerçekleşmesini amaçlayan örgütlerdendir. Nitekim okullarda mutlu öğretmenler olduğunda örgütsel mutluluk sağlanmaktadır (Karamustafaoğlu, 2022).

Öğretmenlerin okullarda huzurlu bir ortamda eğitim vermeleri ve kendilerini mutlu hissetmeleri oldukça önemlidir. Mutlu olan öğretmenler, yaptıkları işten daha fazla haz almakta okullarını ve öğrencilerini sahiplenmektedir (Döş, 2013). Mutlu öğretmenlerin bulunduğu okullarda, öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu ilişkiler kurulmakta, okul paydaşları birbirine sevgi ve saygı göstermekte, aile desteği ve katılımı gerçekleşmektedir (Ayyıldız, 2022). Öğretmenlerdeki örgütsel mutluluk algıları; öğretmenlerin sınıfı iyi yönetmelerini (Düzgün, 2016), örgütsel adalete (Korkut, 2019), ve örgütsel güvene ilişkin algılamalarını (Gürbüz, 2020), örgütsel bağlılık (Field & Buitendach, 2011) ve iş doyum düzeylerini (Buragohain & Hazarika, 2015) etkilemektedir (Ataç vd., 2022).

Toplumların en önemli kaynağı ve geleceği olan bireyleri yetiştirip eğiten öğretmenlerin örgütlerinde mutlu olmaları günümüzde çok önemli görülmektedir (Arslan, 2018). Araştırmalarda çalışanların örgütsel mutluluğunu; çalışanlar arasındaki ilişkiler, paylaşılan değer ve yaşantılar, yöneticilerin liderliği (Chaiprasit ve Santidhiraku, 2011), iş yerinde yapılan aktiviteler (Wesarat vd., 2015), uygulanan politikalar (Fisher, 2010), örgütsel bağlılık ile ekonomi (Bulut, 2015) gibi örgütsel değişkenlerin yanı sıra çalışanların bireysel özelliklerini (Januwarsono, 2015; Uzun & Kesicioğlu, 2019) de etkileyebildiği belirtilmektedir.

Bu çalışmanın analiz sürecinde kullanılan meta-analiz yöntemi, üretilen çok sayıda veriyi birlikte güvenli geçerli bir biçimde işleyebilmekte ve bu sayede istatistiksel güç ve hassasiyetin artmasını sağlayabilmektedir (Borenstein vd., 2009; Petticrew, 2003). Bu kuvvetli yönlerine rağmen Türkiye'de oldukça az meta-analiz araştırması yapılmaktadır. Anahtar kelime "meta-analiz" yazıldığında 1 Ağustos 2023 tarihi itibarıyla Ulusal Tez Merkezinde, 275 meta-analiz tezine ulaşılmış, bunların 153'ü eğitim-öğretim alanında üretilmiştir. Ancak yapılan tarama sonucunda Türkiye'de öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu inceleyen herhangi bir meta-analiz çalışmasına (tez veya makale) rastlanmamıştır. Okullar açısından öğretmenlerin duygu, tutum,

davranış, huzur ve mutluluklarının dikkate alınması ve öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile ilişkili olan ve örgütsel mutluluk algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu inceleyen bir meta-analiz çalışması üretilerek büyük resmin daha net görülebileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarının, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini etkileyeceği düşünülen değişkenlerin belirlenmesi sürecinde alanyazınına zenginlik katılabileceği ve bu yönde katkı sunulabileceği öngörülmektedir. Çalışmada değişkenlerin belirlenmesinde önceki araştırmalarda da ortak olarak incelenmesi ve veri olarak ulaşılabilir olması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada, Türkiye'deki öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşma düzeylerinin meta-analiz yöntemi ile incelenmesi amaçlanmıştır ve aşağıda verilen problemlere yanıt aranmıştır.

1. Türkiye'de öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını, öğretmenin cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu, branşı ve kıdeminin etkileme düzeyi nedir?
2. Türkiye'de öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını öğretmenin cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu, branşı ve kıdeminin etkileme düzeylerini, moderatör değişkenlerin (yıl, yayın türü, bölge, öğretim kademesi ve çalışmada kullanılan ölçek) farklılaştırma düzeyi nedir?

## YÖNTEM

Bu çalışmada, nicel araştırmaların bulgularının analiz edilmesi ve sentezlenmesine imkân veren yöntemlerden meta-analiz yönteminden yararlanılmıştır.

### Araştırma Modeli

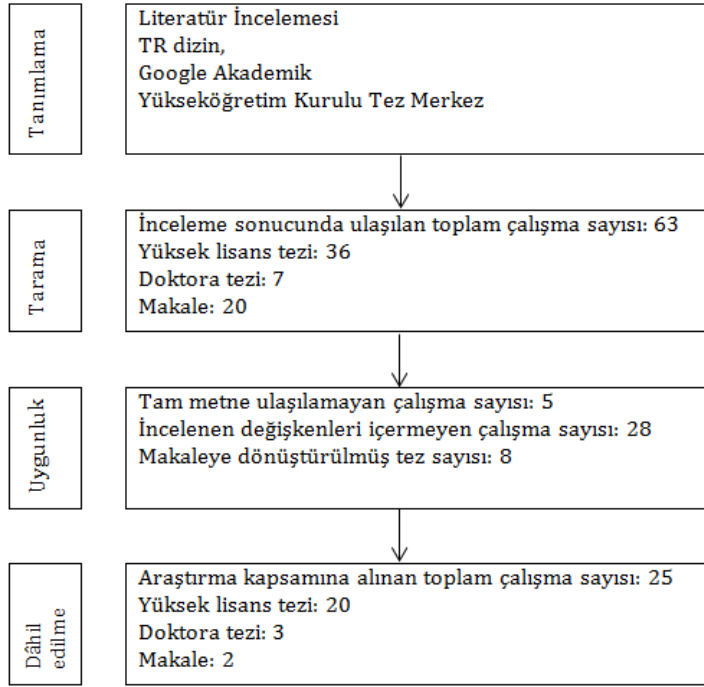
Bu çalışma, meta-analiz yöntemiyle desenlenmiştir. Meta-analiz yönteminde, araştırılan konuyla ilişkili üretilen çalışma bulgularının istatistiksel yöntem kullanılarak birleştirilmesi amaçlanır (Cooper vd., 2009). Meta-analiz yöntemi araştırmacıya, farklı araştırma bulgularının özetlenmesi ve ortak bir kaniya ulaşılması fırsatı sunabilmektedir (Chin, 2007). Veri analizi sürecinde meta-analiz türlerinden olan gruplar arası karşılaştırma yönteminden yararlanılmıştır. Gruplar arası karşılaştırma yönteminde, gruplar arasında bulunan ortalama farklarını göstermek amacıyla etki büyüklüğü değerleri istatistiksel yollarla bulunmaktadır (Cumming, 2012). Bu noktada araştırmada yöntem kısmındaki değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş ve kıdem) göre deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

### Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmada kullanılacak verilere, bilimsel yayınlardan ulaşılabildiği görülmüş ve meta-analizde kullanılacak verilere sahip olan tez ve makalelere ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışmada, incelenen konu ile ilgili yayınlara ulaşmak için TR dizin, Google Akademik ve Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi kullanılmış; "öğretmen mutluluğu (teacher happiness)", "öğretmenlerin örgütsel mutluluğu (teachers' organizational happiness)" ve "öğretmenlerin okul mutluluğu (teachers' organizational happiness)" kelimelerinin Türkçe ve İngilizceleri ile tarama yapılmıştır. Ulaşılan çalışmalar değerlendirilmiş aşağıdaki ölçütleri sağlayan yayınlar araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmada belirlenen ölçütler aşağıdaki şekildedir:

1. Türkiye'deki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu konu edinmesi,
2. İlk üretim yılı olan 2015 yılından başlayarak en geç 31.12.2022 tarihine kadar tam metin olarak üretilmesi,
3. Etki büyüklüğü değerlerinin hesaplanmasında kullanılacak verilere sahip olması (ortalama, standart sapma ve örneklem büyüklüğü),
4. Öğretmenlerin örgütsel mutluluğu ile birlikte incelenen değişkenlerden en az birini içermesi (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kıdem ve branş).

Çalışmaların meta-analize dâhil edilme sürecine ilişkin PRISMA akış diyagramı Şekil 1'de gösterilmektedir.

**Şekil 1****PRISMA Akış Diyagramı**

Şekil 1’de çalışmanın başlangıcında araştırılan konu ile ilgili 63 yayına ulaşılabildiği anlaşılmaktadır. Araştırmanın sonunda belirlenen ölçütlere uygun 20’i yüksek lisans tezi, üç doktora tezi ve iki makale türünde olmak üzere toplam 25 yayın yapılan çalışmaya alınmıştır. Araştırmaya dâhil edilen 25 çalışmaya ait bilgiler, belirli kategorilere göre (araştırma yılı, araştırmanın yapıldığı bölge, öğretim kademesi, araştırma türü, araştırmada kullanılan ölçek, örneklem ve örgütsel mutluluk ortalaması) kodlanmıştır. Yapılan çalışmaya dahil edilen yayınların özellikleriyle ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1****Araştırmaya Edilen Çalışmaların Özelliklerine İlişkin Bilgiler**

Sıra	Yazar Soyadı/ Çalışma Yılı	Yayın Türü	Çalışma Yeri	Öğretim Kademesi	Kullanılan ölçek/ yıl	Örneklem	Örgütsel Mutluluk
1	Bulut, 2015	Doktora tezi	Gaziantep	Ortaöğretim	Bulut, 2015	1344	3,71
2	Korkut, 2019	Doktora tezi	Malatya	İlkokul	Korkut, 2019	442	4,02
3	Çetin, 2019	Yüksek L. tezi	Kocaeli	Ortaokul	Arslan & Polat, 2017	533	3,50
4	Gürbüz, 2020	Yüksek L. tezi	İstanbul	İlk ve ortaöğretim	Arslan & Polat, 2017	455	2,78
5	Köse, 2020	Yüksek L. tezi	Rize	Üç kademe	Arslan & Polat, 2017	404	3,65
6	Bayram, 2020	Yüksek L. tezi	Trabzon	Ortaöğretim	Arslan & Polat, 2017	346	3,57
6	Elmas, 2021	Yüksek L. tezi	İstanbul	Üç kademe	Arslan & Polat, 2017	606	3,11
8	Demir, 2020	Yüksek L. tezi	Elazığ	Üç kademe	Arslan & Polat, 2017	436	4,01
9	Ergüven, 2020	Yüksek L. tezi	Çanakkale	Üç kademe	Arslan & Polat, 2017	464	3,85
10	Güzel, 2021	Yüksek L. tezi	Diyarbakır	Üç kademe	Arslan & Polat, 2017	310	3,47
11	Arslan, 2021	Yüksek L. tezi	Mardin	Üç kademe	Bulut, 2015	378	4,00
12	Aytaç, 2021	Yüksek L. tezi	Şanlıurfa	Üç kademe	Korkut, 2019	611	3,84
13	Doğan, 2021	Doktora tezi	Sakarya	Üç kademe	Korkut, 2019	404	2,93
14	Sarıbıyık, 2022	Yüksek L. tezi	Maraş	Üç kademe	Korkut, 2019	413	4,07
15	İnan, 2022	Yüksek L. tezi	Mersin	İlkokul	Arslan & Polat, 2017	723	3,71
16	Keçeli, 2022	Yüksek L. tezi	İstanbul	İlkokul	Arslan & Polat, 2017	239	3,71
17	Ayyıldız, 2022	Yüksek L. tezi	Rize	İlkokul ve ortaöğretim	Arslan & Polat, 2017	356	3,70
18	Erkuş, 2022	Yüksek L. tezi	Çorum	Üç kademe	Bulut, 2015	461	3,89

**Tablo 1 (devam ediyor)***Araştırmaya Edilen Çalışmaların Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

Sıra	Yazar Soyadı/ Çalışma Yılı	Yayın Türü	Çalışma Yeri	Öğretim Kademesi	Kullanılan ölçek/ yıl	Örneklem	Örgütsel Mutluluk
19	Şensu, 2022	Yüksek L. tezi	Giresun	Ortaöğretim	Arslan & Polat, 2017	250	2,88
20	Ateş, 2022	Yüksek L. tezi	Gaziantep	Ortaöğretim	Sezer & Can, 2019	521	4,02
21	Kurkan, 2022	Yüksek L. tezi	İstanbul	Üç kademe	Arslan & Polat, 2017	674	3,18
22	Kanat, 2022	Yüksek L. tezi	Gaziantep	Üç kademe	Korkut, 2019	412	3,98
23	Sahin, 2022	Yüksek L. tezi	Siirt ve Bartın	Üç kademe	Arslan & Polat, 2017	422	3,52
24	Köse & Kahveci, 2019	Makale	Rize	Üç kademe	Arslan & Polat, 2017	300	3,62
25	Moçoşoğlu & Kaya, 2018	Makale	Şanlıurfa	İlköğretim	Arslan & Polat, 2017	346	3,44

Tablo 1 incelendiğinde çalışma konusu ile ilgili araştırmaların 2015 yılında başladığı, 80'inin yüksek lisans türünde olduğu, 20 farklı ilde üretildiği, farklı kademelerde yapıldığı, çalışmalarda özellikle Paschoal ve Tamayo (2008) tarafından hazırlanan ve Arslan & Polat (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin tercih edildiği, toplam örneklem büyüklüğünün 11.850 olup çalışmalardaki örneklem en az 239 en fazla 1.344 olduğu, örgütsel mutluluk düzeyinin en az 2,78 en çok 4,07 düzeyinde ve beş çalışma hariç diğer çalışmaların 3,40'ın üzerinde ortalamaya (katılıyorum düzeyinde) sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar, kaynaklar bölümünde önlere "\*" imgesi konularak sunulmuştur. Araştırmaya alınan yayımlarla ilgili birleştirilmiş veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2***Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalara İlişkin Betimsel İstatistikler*

		f	%		f	%		
Araştırma Yılı	2015	1	4	Öğretim kademesi	İlkokul	3	12	
	2018	1	4		Ortaokul	1	4	
	2019	3	12		Lise	4	16	
	2020	5	20		İlkokul ve Ortaokul	3	12	
	2021	5	20		Tüm kademeler	14	56	
	2022	10	40		Yüksek Lisans Tezi	20	80	
Araştırma Bölgesi	Güneydoğu Anadolu	8	32	Araştırma türü	Doktora Tezi	3	12	
	Marmara	7	28		Makale	2	8	
	Karadeniz	5	20		Arslan & Polat, 2017	16	64	
	Doğu Anadolu	2	8		Kullanılan Ölçek	Korkut, 2019	5	20
	Akdeniz	2	8		Bulut, 2015	3	12	
	İç Anadolu	1	4	Sezer & Can, 2019	1	4		

Tablo 2 incelendiğinde çalışma konusu ile ilgili 2019 yılından itibaren üretilen yayım sayısının arttığı ve 2022 yılında en yüksek seviyeye ulaştığı (10) görülmüştür. En fazla çalışma Güneydoğu Anadolu bölgesinde üretilmiş olup Ege bölgesinde ise konu ile ilgili herhangi bir yayının üretilmediği gözlenmiştir. İncelenen yayınların 20 tanesi yüksek lisans, üç tanesi doktora tezi türünde olup ikisi ise makaledir. Konu ile ilgili İncelenen yayınların yarısından fazlasının tüm öğretim kademelerinde (% 56) üretildiği görülmüştür. Araştırmalarda Arslan & Polat (2017) ölçeğinin sıklıkla (%64) tercih edildiği anlaşılmaktadır.

**Verilerin Analizi**

Meta-analiz yöntemi ile iki değişken arasındaki ilişkilerin yön ve kuvvetlerinin belirlenmesine fırsat veren etki büyüklüğü değerlerinin hesaplanması amaçlanmaktadır (Card, 2011). Meta-analizde öncelikle çalışma kapsamına alınan yayınların etki büyüklüğü değerleri hesaplanmakta



daha sonra bulunan genel etki büyüklüğü değeri ile analizler yapılabilmektedir (Borenstein vd., 2009). Yapılan çalışmada genel etki büyüklüğünün hesaplanmasında incelenen yayımlardan ulaşılan ortalama, standart sapma ile örneklem büyüklüğü değerleri kullanılmıştır. Nitekim grup ortalamalarının karşılaştırılması yönteminde bulunan etki değerlerinden yararlanılmaktadır (Hedges & Olkin, 1985). Bu çalışmada Hedges g indeksinden yararlanılmış ve güven aralığı % 95 alınmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre, deney grubu olarak erkek öğretmenler, kontrol grubu olarak kadın öğretmenler; medeni durum değişkenine göre deney grubu olarak evli öğretmenler, kontrol grubu olarak bekar öğretmenler; eğitim durumu değişkenine göre deney grubu olarak lisans üstü mezunu öğretmenler, kontrol grubu olarak lisans mezunu olan öğretmenler; branş durumu değişkenine göre deney grubu olarak sınıf öğretmenleri, kontrol grubu olarak branş öğretmenleri, kıdem durumu değişkenine göre deney grubu olarak 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler (görevinin son yıllarında olan), kontrol grubu 10 yıl ve aşağı kıdeme sahip olan öğretmenler (görevinin ilk yıllarında olan) alınmıştır. Hesaplanan değerlerin pozitif olması deney, negatif olması ise kontrol grubu lehine etki olduğuna işaret etmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerini yorumlanmasında, Thalheimer ve Cook'un (2002) sınıflandırması ( $-.15 \leq d < .15$  önemsiz düzeyde;  $.15 \leq d < .40$  küçük düzeyde;  $.40 \leq d < .75$  orta düzeyde;  $.75 \leq d < 1.10$  geniş düzeyde;  $1.10 \leq d < 1.45$  çok geniş düzeyde;  $1.45 \leq d$  muazzam düzeyde) tercih edilmiştir. Çalışmada analiz aşamasında heterojenlik ile birlikte yayın yanlılığı testleri de uygulanmıştır.

Meta-analiz yönteminde analiz sürecinde sabit ve rastgele etkiler modellerinden yararlanılmaktadır. Sabit etkiler modelinde bütün çalışmalar aynı etki derecesine sahip olduğu mantığıyla hesaplamalar yapılmakta, incelenen çalışmalardaki örneklemelerin benzer özellikler gösterdiği varsayılmaktadır (Borenstein vd., 2009). Rastgele etkiler modeli, incelenen çalışmalardan eşit sonuçlara ulaşamayacağını, örneklemelerin rasgele ve birbirinden farklı olabileceklerini, etki büyüklüğü değerinin farklılık gösterebileceğini varsaymaktadır (Cooper vd., 2009). Card (2011) ise rastgele etkiler modelinin daha büyük popülasyonlara genelleme yapılmasına fırsat verdiğini belirtmektedir. Yayınlanmış araştırmaların kullanıldığı meta-analiz çalışmalarında, rastgele etkiler modelinin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Hunter & Schmidt, 2000). Bu bağlamda bu çalışmada rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Meta-analiz çalışmalarında moderatör analizleri, etki büyüklüklerinde farklılaşmada etkisi olabilecek değişkenler belirlenerek yapılmaktadır (Card, 2011). Meta-analiz yönteminde moderatör analizinin, çalışmanın amacına uygun olarak planlanması ve süreç içerisinde uygulanması esastır (Littell vd., 2008). Qb değeri hesaplanarak moderatör değişkenlerin istatistiksel olarak farklılaşmaya neden olup olmadığı anlaşılabilir (Hedges & Olkin, 1985). Çalışmada etki büyüklüğü değerlerinde farklılaşmaya sebep olacağı düşünülen yayımların üretim yılı, yayım türü, öğretim kademesi ve araştırmada kullanılan ölçek değişkenlerinin moderatör değişkenler olmasına karar verilmiştir. Yapılan çalışmanın moderatör analiz sürecinde, Qb ve p değerlerinden yararlanılmıştır.

Yayın yanlılığı analizleri, çalışmaya dahil edilen yayınların, bütün çalışmaları temsil edip edemeyeceği varsayımına göre yapılmaktadır (Rothstein vd., 2005). Yayın yanlılığının olup olmadığının anlaşılması sürecinde farklı yöntemler bulunmaktadır. Huni Grafikleri, Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyon Testi ile Egger'in Doğrusal Regresyon Testi bu yöntemlerden bazılarıdır. Bu araştırmada yayın yanlılığı analizinde öncelikle incelenen değişkenler açısından Huni grafikleri incelenmiş daha sonra Begg ve Mazumdar Testi ve Egger Testi kullanılmıştır. İlgili analizler araştırmanın bulgular kısmında sunulmuştur.

### **Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği**

Meta-analizde, incelenen konu ile ilgili olan bütün yayınların veri kaynaklarından taranarak eksiksiz olarak yapılan çalışmaya dahil edilmesi araştırma geçerliliğinin en önemli göstergesidir (Petticrew & Roberts, 2006). Bu bağlamda yapılan çalışmada geçerliğin sağlanması için dahil

edilme ölçütlerine uygun yayınlar öncelikle bütün veri kaynaklarından taranmış ve araştırmaya dahil edilmiştir.

Meta-analizin güvenilirliği açısından çalışmanın başında bir veri kodlama formunun geliştirilmesi sağlanmıştır. Veri kodlama formu ile bireysel araştırmalar için çalışmanın başlığı, yazarı, yayın yılı, yayın türü, örneklem büyüklüğü; örgütsel mutluluğu ölçmek için kullanılan ölçüm aracı ve cinsiyete, medeni duruma, eğitim durumuna, kıdeme ve bransa göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyi kodlanmıştır. Yapılan meta-analiz çalışmasında düzenlenen kodlama formu alanında uzman ve daha önce meta-analiz çalışması yapmış iki farklı akademisyen tarafından veri girişi yapılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirliğin sağlanması açısından korelasyona bakılmış, değerlendiriciler arası uyum, korelasyon katsayısı (ICC) ile değerlendirilme yapılmıştır. ICC değerleri 0,91'in üstünde olduğu için değerlendiriciler arasında yüksek uyum bulunduğu görülmüştür.

### **Araştırma Etiği**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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.

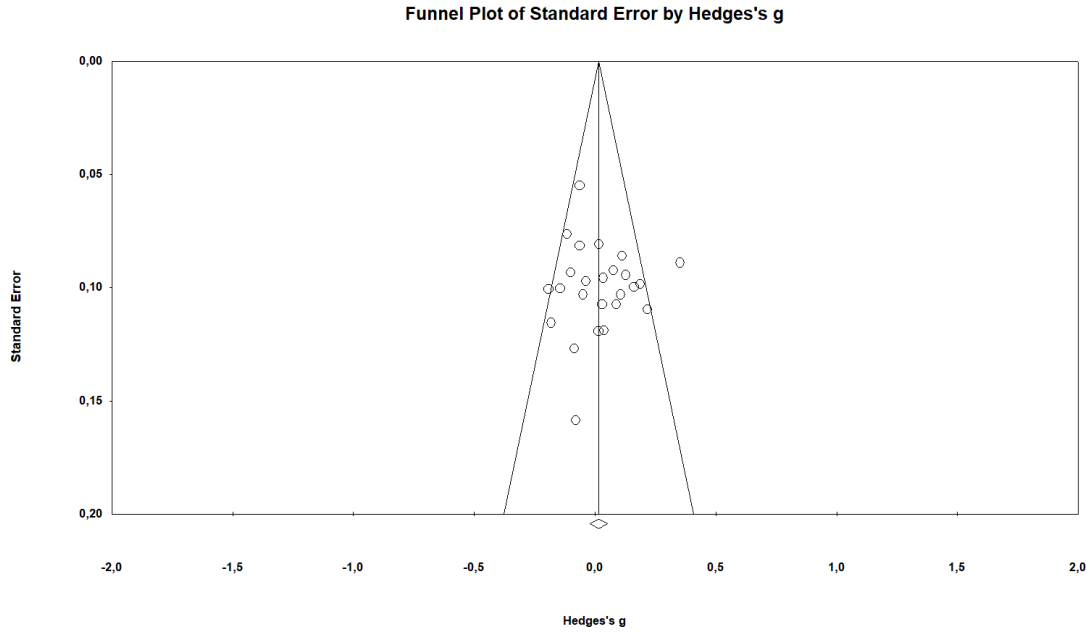
Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Yapılan çalışma sistematik alan yazın taramasına bağlı meta-analiz türünde olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

### **BULGULAR**

Araştırmada öncelikle incelenen değişkenler (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, brans ve kıdem) için yayın yanlılığının olup olmadığı irdelenmiş daha sonra meta-analiz süreci yürütülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel mutluluğunda cinsiyet farklılığı açısından yayın yanlılığı olup olmama durumuna ilişkin huni grafiği Şekil 2'de gösterilmektedir.

**Şekil 2***Cinsiyetin Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğuna Etkisine İlişkin Huni Saçılım Grafiği*

Meta-analizde incelenen çalışmaların çoğunluğunun huni grafiğinin altında veya dikey doğrunun yalnızca bir tarafında toplanması yayın yanlılığının olduğunu göstermektedir (Borenstein vd., 2009). Şekil 2'de, incelenen 25 yayının büyük bir bölümünün şeklin üst kısmında ve hesaplanan etki büyüklüğü değerinin çok yakınında olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların genel etki büyüklüğünü ifade eden dikey doğrunun sağında ve solunda simetrik olarak dağılması yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir. Yayın yanlılığına ilişkin daha güçlü bir kanıya varabilmek için uygulanan testlere ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmaktadır.

**Tablo 3***Cinsiyet Değişkeni İçin Yayın Yanlılığı Test Verileri*

Begg ve Mazumdar Testi	Egger Testi		
Kendall'ın S istatistiği (P-Q)	-2.000	Standart hata	1.371
Tau	-.006	% 95 alt limit (2 kuyruklu)	-2.069
Tau için Z değeri	.046	% 95 üst limit (2 kuyruklu)	3.607
p değeri	.962	T değeri	.560
		p değeri (2 kuyruklu)	.580

Tablo 3'e bakıldığında Begg ve Mazumdar testinden anlamlı bir bulguya ulaşılmadığı ( $p=.962$ ,  $p>0.05$ ) anlaşılmakta ve çalışmada yayın yanlılığı olmadığı kanısını desteklemektedir. Benzer şekilde Egger testinde ulaşılan  $p=.580$  değeri ( $p>.05$ ) çalışmada yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir. Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileme durumuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

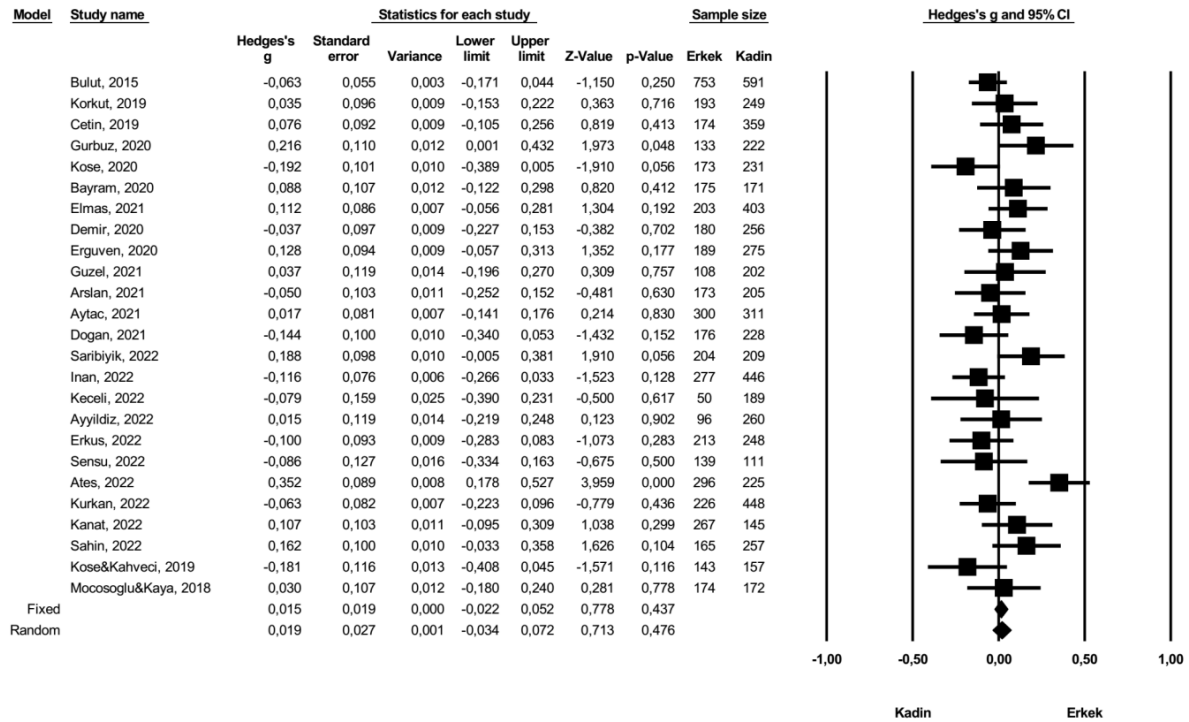
**Tablo 4***Cinsiyetin Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğu Üzerindeki Etkisi*

Çalışma sayısı	Örneklem büyüklüğü	Etki büyüklüğü (g)	Etki Büyüklüğü Güven Aralığı (%95)		z	p
			Alt sınır	Üst sınır		
25	Erkek: 5180 Kadın: 6570 Toplam: 11750	.019	-.034	.072	.713	.476

Tablo 4'te 25 yayının yer aldığı meta-analiz bulgularına göre, cinsiyetin öğretmenlerin örgütsel mutluluğu üzerindeki ortalama etki büyüklüğü değeri, % 95'lik güven aralığında, -.034 ve .072 sınırları arasında  $g = .019$  olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer ile anlamlı bir etkinin olmadığı anlaşılmakla birlikte önemsiz düzeyde ( $z = .713$ ;  $p = .476$ ) de olsa okullarda erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha güçlü bir örgütsel mutluluk algısına sahip oldukları görülmüştür. Çalışma kapsamına alınan yayınlara ait analiz değerlerine ilişkin bilgilerin dağılımının görülebildiği orman grafiği Şekil 3'te verilmektedir.

### Şekil 3

#### Cinsiyet Değişkeni Açısından Yayınların Orman Grafiği

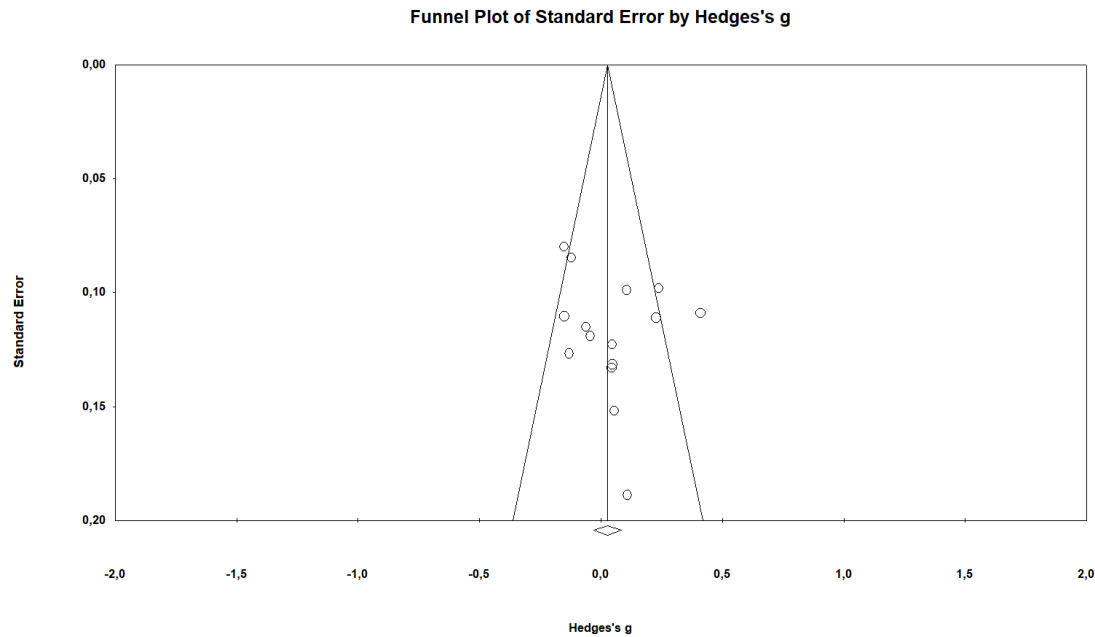


Şekil 3 incelendiğinde çalışmalardan 14'ü pozitif etki (erkek öğretmenler lehine), 11'i ise negatif etki (kadın öğretmenler lehine) gösterdiği, etki büyüklüğü değerleri açısından ise 6 çalışmanın küçük düzeyde, geriye kalan 19 çalışmanın ise önemsiz düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenliğinde farklılaşmaya neden olabilecek moderatör değişkenlere ilişkin analiz bulguları Tablo 5'te sunulmaktadır.

**Tablo 5***Cinsiyetin Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğu Üzerindeki Etkisi*

		Çalışma sayısı (k)	Etki Büyüklüğü (g)	Etki Büyüklüğü Güven Aralığı Alt-Üst	Q	Gruplar arası heterojenlik (Q <sub>b</sub> )	p
	Cinsiyet değişkeni	25	.019	[-.034; .072]	46.2		.000
	Yıl				2		
	2020 ve öncesi	10	.006	[-.069; .081]		.157	.692
	2021 ve sonrası	15	.027	[-.047; .102]			
	Yüksek lisans tezi	20	.041	[-.020; .102]			
	Yayın türü					4.014	.134
	Doktora tezi	3	-.058	[-.143; .026]			
	Makale	2	-.071	[-.279; .136]			
	Güneydoğu Anadolu	8	.070	[-.032; .173]			
	Marmara	7	.040	[-.054; .134]			
	Bölge					3.865	.425
	Karadeniz	5	-.074	[-.185; .038]			
	Doğu Anadolu	2	-.001	[-.134; .133]			
	Akdeniz	2	.029	[-.269; .328]			
	İlkokul	3	-.060	[-.070; .049]			
	Öğretim kademesi					3.495	.321
	Lise	4	.075	[-.136; .285]			
	İlkokul ve Ortaokul	3	.090	[-.038; .218]			
	Tüm kademeler	14	.001	[-.064; .066]			
	Kullanılan Ölçek					3.107	.211
	Arslan & Polat, 2017	16	.009	[-.051; .069]			
	Korkut, 2019	5	.040	[-.064; .143]			
	Bulut, 2015	3	-.069	[-.153; .016]			

Tablo 5'te görülen moderatör analiz sonuçlarına göre; belirlenen moderatör değişkenlerin yıl ( $p=.692$ ), yayın türü ( $p=.134$ ), bölge ( $p=.425$ ), öğretim kademesi ( $p=.321$ ) ve çalışmada kullanılan ölçek ( $p=.211$ ) cinsiyet açısından etki büyüklüğü değerleri üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ). Bu bulgu araştırma kapsamına alınmayan farklı değişkenlerin bu konuda etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluğunda medeni durum farklılığı açısından yayın yanlılığı olup olmama durumuna ilişkin huni grafiği Şekil 4'te gösterilmektedir.

**Şekil 4***Medeni Durumun Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğuna Etkisine İlişkin Huni Saçılım Grafiği*

Şekil 4'te incelenen 15 yayının büyük bir bölümünün şeklin üst kısmında ve hesaplanan etki büyüklüğü değerinin çok yakınında olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların genel etki büyüklüğünü ifade eden dikey doğrunun sağında ve solunda simetrik olarak dağılması yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir. Yayın yanlılığına ilişkin daha güçlü bir kanıya varabilmek için uygulanan testlere ilişkin ilişkili veriler Tablo 6'da sunulmaktadır.

**Tablo 6***Medeni Durum Değişkeni İçin Yayın Yanlılığı Test Verileri*

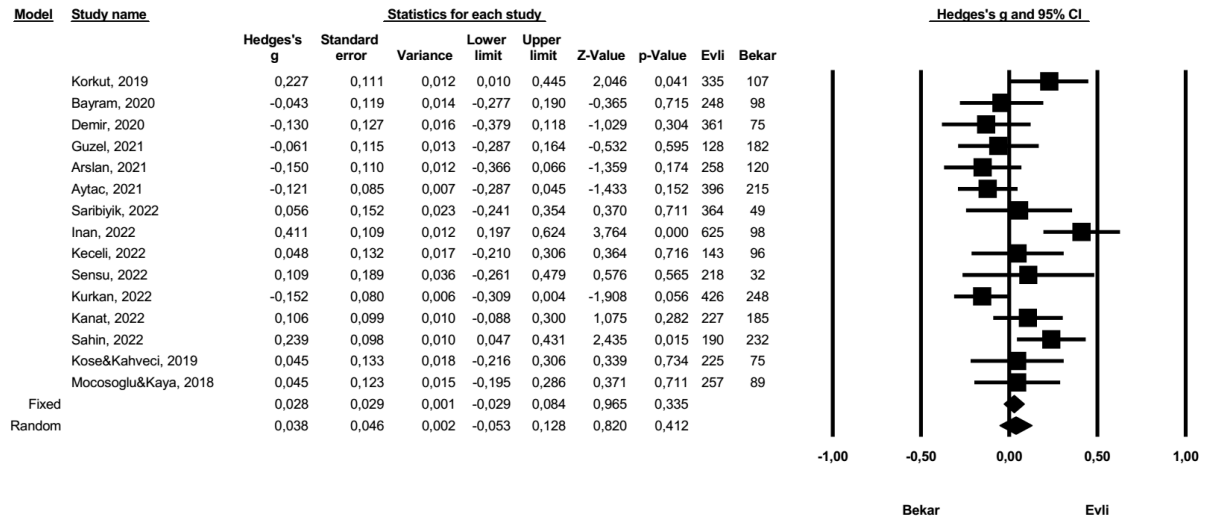
Begg ve Mazumdar Testi	Egger Testi		
Kendall'in S istatistiği (P-Q)	19.000	Standart hata	2.040
Tau	.181	% 95 alt limit (2 kuyruklu)	-2.652
Tau için Z değeri	.940	% 95 üst limit (2 kuyruklu)	6.162
p değeri	.347	T değeri	.830
		p değeri (2 kuyruklu)	.405

Tablo 6 incelendiğinde Begg ve Mazumdar testinden anlamlı bir bulguya ulaşılmadığı ( $p=.347$ ,  $p>0.05$ ) anlaşılmakta ve çalışmada yayın yanlılığı olmadığı kanısını desteklemektedir. Benzer şekilde Egger testinde ulaşılan  $p=.405$  değeri ( $p>.05$ ) çalışmada yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir. Medeni durum değişkeninin öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileme durumuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmektedir.

**Tablo 7***Medeni Durumun Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğu Üzerindeki Etkisi*

Çalışma sayısı	Örneklem büyüklüğü	Etki büyüklüğü (g)	Etki Büyüklüğü Güven Aralığı (%95)		z	p
			Alt sınır	Üst sınır		
15	Evli: 4401 Bekar: 1901 Toplam: 6302	.038	-.053	.128	.820	.412

Tablo 7'de 15 yayının yer aldığı meta-analiz bulgularına göre, medeni durumun öğretmenlerin örgütsel mutluluğu üzerindeki ortalama etki büyüklüğü değeri, % 95'lik güven aralığında, -.053 ve .128 sınırları arasında  $g=.038$  olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer ile anlamlı bir etkinin olmadığı anlaşılmakla birlikte önemsiz düzeyde ( $z=.820$ ;  $p=.412$ ) de olsa okullarda evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlerden daha güçlü bir örgütsel mutluluk algısına sahip oldukları görülmüştür. Çalışma kapsamına alınan yayınlara ait analiz değerlerine ilişkin bilgilerin dağılımının görülebildiği orman grafiği Şekil 5'te verilmektedir.

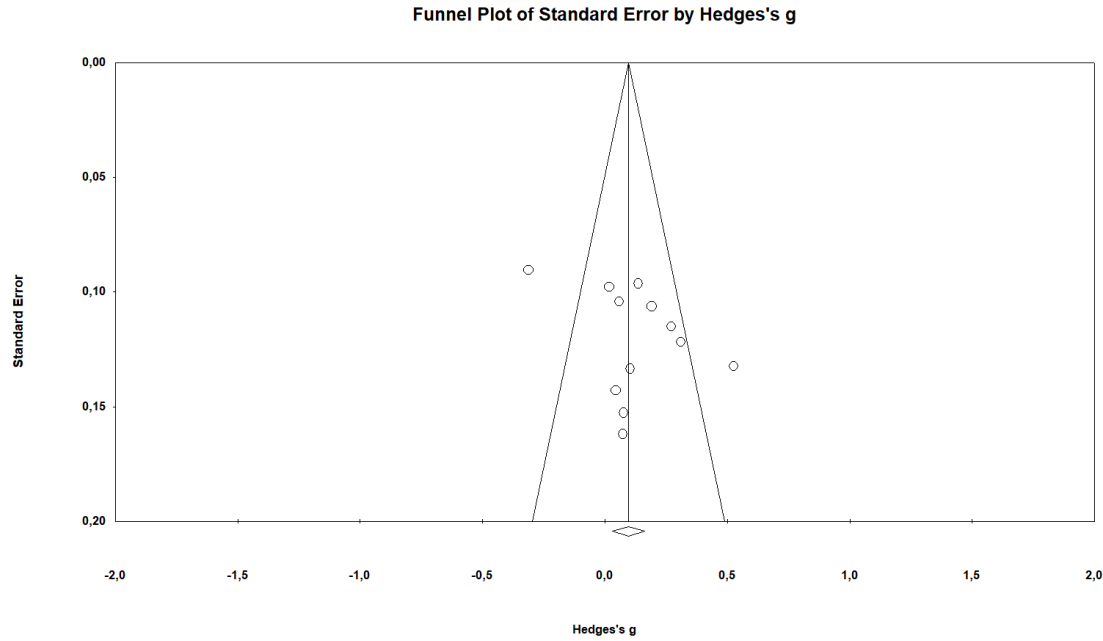
**Şekil 5****Medeni Durum Değişkeni Açısından Yayınların Orman Grafiği**

Şekil 5 incelendiğinde çalışmalardan 9'u pozitif etki (evli öğretmenler lehine), 6'sı ise negatif etki (bekâr öğretmenler lehine) gösterdiği, etki büyüklüğü değerleri açısından ise 5 çalışmanın küçük düzeyde, geriye kalan 10 çalışmanın ise önemsiz düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Medeni durum değişkenliğinde farklılaşmaya neden olabilecek moderatör değişkenlere ilişkin analiz bulguları Tablo 8'de sunulmaktadır.

**Tablo 8****Medeni Durum Değişkeni Açısından Moderatör Analizi**

		Çalışma sayısı (k)	Etki Büyüklüğü (g)	Etki Büyüklüğü Güven Aralığı Alt-Üst	Q	Gruplar arası heterojenlik (Q <sub>b</sub> )	p
	Medeni Durum Değişkeni	15	.038	[-.053; .128]	34.37		.002
Yıl	2020 ve öncesi	5	.036	[-.086; .157]		.005	.944
	2021 ve sonrası	10	.042	[-.081; .165]			
Yayın türü	Yüksek lisans tezi	13	.037	[-.066; .140]		.006	.939
	Makale	2	.045	[-.131; .222]			
Bölge	Güneydoğu Anadolu	5	-.010	[-.157; .137]		3.317	.506
	Marmara	4	.048	[-.127; .222]			
	Karadeniz	3	-.016	[-.141; .174]			
	Akdeniz	2	.249	[-.097; .595]			
Öğretim kademesi	İlkokul	2	.237	[-.118; .592]		4.113	.250
	Lise	2	.000	[-.198; .197]			
	İlkokul ve Ortaokul	2	.144	[-.034; .321]			
Kullanılan Ölçek	Tüm kademeler	9	-.024	[-.121; .073]			
	Arslan & Polat, 2017	16	.070	[-.033; .173]		2.509	.113
	Korkut, 2019	5	-.077	[-.228; .073]			

Tablo 8'de görülen moderatör analiz sonuçlarına göre; belirlenen moderatör değişkenlerin yıl ( $p=.944$ ), yayın türü ( $p=.939$ ), bölge ( $p=.506$ ), öğretim kademesi ( $p=.250$ ) ve çalışmada kullanılan ölçek ( $p=.113$ ) etki büyüklüğü değerleri üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ). Bu bulgu araştırma kapsamına alınmayan farklı değişkenlerin bu konuda etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluğunda branş farklılığı açısından yayın yanlılığı olup olmama durumuna ilişkin huni grafiği Şekil 6'da gösterilmektedir.

**Şekil 6***Branşın Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğuna Etkisine İlişkin Huni Saçılım Grafiği*

Şekil 6'da incelenen 12 yayının büyük bir bölümünün şeklin üst kısmında ve hesaplanan etki büyüklüğü değerinin çok yakınında olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların genel etki büyüklüğünü ifade eden dikey doğrunun sağında ve solunda simetrik olarak dağılması yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir. Yayın yanlılığına ilişkin daha güçlü bir kanıya varabilmek için uygulanan testlere ilişkin ilişkili veriler Tablo 9'da sunulmaktadır.

**Tablo 9***Branş Değişkeni İçin Yayın Yanlılığı Test Verileri*

Begg ve Mazumdar Testi		Egger Testi	
Kendall'in S istatistiği (P-Q)	14.000	Standart hata	2.864
Tau	.212	% 95 alt limit (2 kuyruklu)	-2.067
Tau için Z değeri	.168	% 95 üst limit (2 kuyruklu)	10.696
p değeri	.337	T değeri	1.506
		p değeri (2 kuyruklu)	.163

Tablo 9 incelendiğinde Begg ve Mazumdar testinden anlamlı bir bulguya ulaşılmadığı ( $p=.337$ ,  $p>0.05$ ) anlaşılmakta ve çalışmada yayın yanlılığı olmadığı kanısını desteklemektedir. Benzer şekilde Egger testinde ulaşılan  $p=.163$  değeri ( $p>.05$ ) çalışmada yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir. Branş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileme durumuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmektedir.

**Tablo 10***Branşın Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğu Üzerindeki Etkisi*

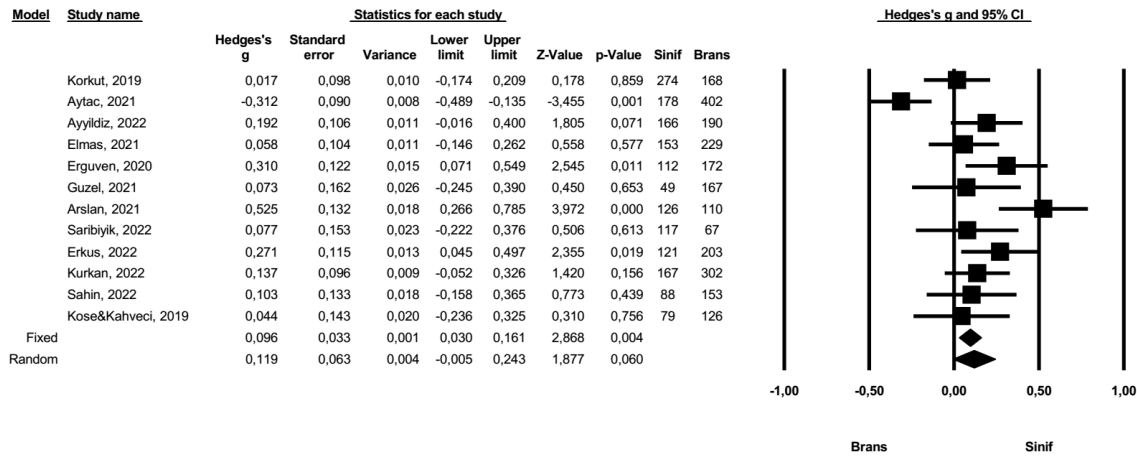
Çalışma sayısı	Örneklem büyüklüğü	Etki büyüklüğü (g)	Etki Büyüklüğü Güven Aralığı (%95)		z	p
			Alt sınır	Üst sınır		
12	Sınıf: 1630 Branş: 2289 Toplam: 3919	.119	-.005	.243	1.877	.060



Tablo 10'da 12 yayının yer aldığı meta-analiz bulgularına göre, branşın öğretmenlerin örgütsel mutluluğu üzerindeki ortalama etki büyüklüğü değeri, % 95'lik güven aralığında, -.005 ve .243 sınırları arasında  $g = .119$  olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer ile anlamlı bir etkinin olmadığı anlaşılmakla birlikte önemsiz düzeyde ( $z=1.877$ ;  $p=.06$ ) de olsa okullarda sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinden daha güçlü bir örgütsel mutluluk algısına sahip oldukları görülmüştür. Çalışma kapsamına alınan yayınlara ait analiz değerlerine ilişkin bilgilerin dağılımının görülebildiği orman grafiği Şekil 7'de verilmektedir.

## Şekil 7

### Branş Değişkeni Açısından Yayınların Orman Grafiği



Şekil 7 incelendiğinde çalışmalardan 11'i pozitif etki (sınıf öğretmenleri lehine), birisi ise negatif etki (branş öğretmenleri lehine) gösterdiği, etki büyüklüğü değerleri açısından ise 5 çalışmanın küçük düzeyde, geriye kalan 7 çalışmanın ise önemsiz düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Branş değişkenliğinde farklılaşmaya neden olabilecek moderatör değişkenlere ilişkin analiz bulguları Tablo 11'de sunulmaktadır.

**Tablo 11**

### Branş Değişkeni Açısından Moderatör Analizi

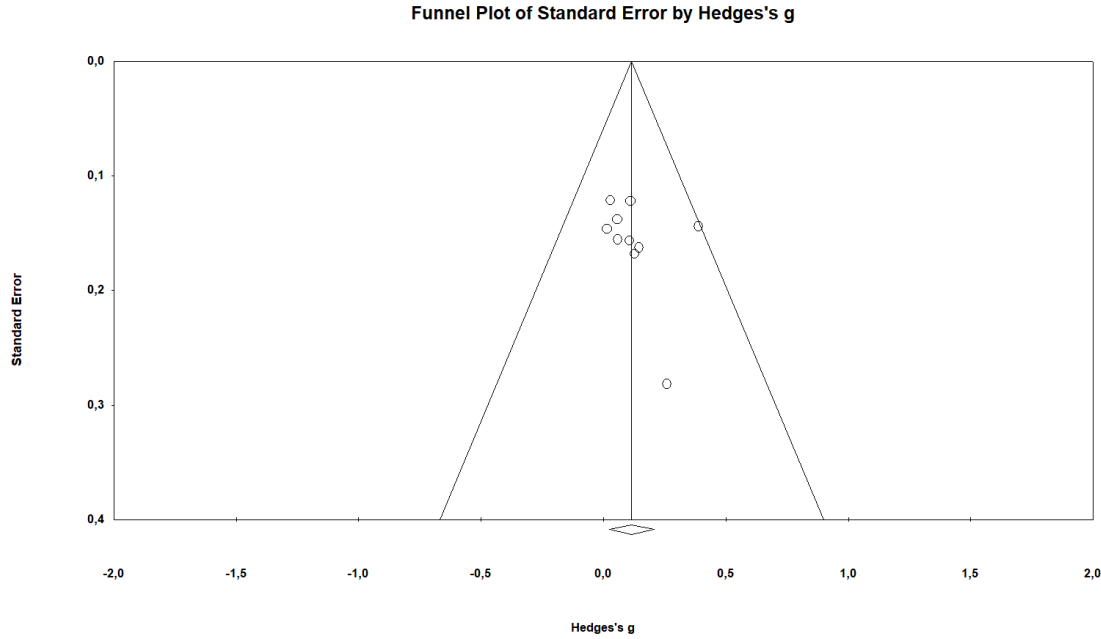
		Çalışma sayısı (k)	Etki Büyüklüğü (g)	Etki Büyüklüğü Güven Aralığı Alt-Üst	Q	Gruplar arası heterojenlik (Q <sub>b</sub> )	p
Branş değişkeni		12	.119	[-.005; .243]	38.28		.000
Yıl	2020 ve öncesi	3	.120	[-.066; .306]		.000	.993
	2021 ve sonrası	9	.119	[-.040; .278]			
Bölge	Güneydoğu Anadolu	4	.091	[-.290; .472]		.107	.948
	Marmara	3	.156	[.021; .291]			
	Karadeniz	2	.139	[-.028; .307]			
Kullanılan Ölçek	Arslan & Polat, 2017	7	.138	[.050; .225]			
	Korkut, 2019	3	-.087	[-.340; .165]		6.993	.030*
	Bulut, 2015	2	.390	[.141; .639]			

Tablo 11'de görülen moderatör analiz sonuçlarına göre; belirlenen yıl ( $p=.993$ ) ve bölge ( $p=.948$ ) moderatör değişkenlerinin etki büyüklüğü değerleri üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ). Kullanılan ölçek moderatör değişkeninin ( $p=.030$ ) ise branş değişkeni açısından farklılaşmaya neden olduğu anlaşılmaktadır ( $p<.05$ ). Bulut (2015) tarafından üretilen ölçek kullanıldığında sınıf öğretmenleri lehine küçük düzeyde ( $g=.390$ ) bir etki ortaya çıkarken Korkut (2019) tarafından hazırlanan ölçek kullanıldığında branş öğretmenleri lehine önemsiz düzeyde ( $g=-.087$ ) bir etkinin ortaya çıktığı görülmektedir. Yayın türü ve öğrenim kademesi değişkenleri açısından yeterli yayına ulaşılmadığı için moderatör

analizi yapılamamıştır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluğunda kıdem farklılığı açısından yayın yanlılığı olup olmama durumuna ilişkin huni grafiği Şekil 8'de gösterilmektedir.

### Şekil 8

#### Kıdem Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğuna Etkisine İlişkin Huni Saçılım Grafiği



Şekil 8'de incelenen 10 yayının büyük bir bölümünün şeklin üst kısmında ve hesaplanan etki büyüklüğü değerinin çok yakınında olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların genel etki büyüklüğünü ifade eden dikey doğrunun sağında ve solunda simetrik olarak dağılması yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir. Yayın yanlılığına ilişkin daha güçlü bir kanıya varabilmek için uygulanan testlere ilişkin ilişkiler Tablo 12'de sunulmaktadır.

### Tablo 12

#### Kıdem Değişkeni İçin Yayın Yanlılığı Test Verileri

Begg ve Mazumdar Testi		Egger Testi	
Kendall'ın S istatistiği (P-Q)	21.000	Standart hata	1.298
Tau	.467	% 95 alt limit (2 kuyruklu)	-1.855
Tau için Z değeri	1.878	% 95 üst limit (2 kuyruklu)	4.133
p değeri	.060	T değeri	.877
		p değeri (2 kuyruklu)	.408

Tablo 12 incelendiğinde Begg ve Mazumdar testinden anlamlı bir bulguya ulaşılmadığı ( $p=.467$ ,  $p>0.05$ ) anlaşılmakta ve çalışmada yayın yanlılığı olmadığı kanısını desteklemektedir. Benzer şekilde Egger testinde ulaşılan  $p=.408$  değeri ( $p>.05$ ) çalışmada yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir. Kıdem değişkeninin öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileme durumuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 13'te gösterilmektedir.

### Tablo 13

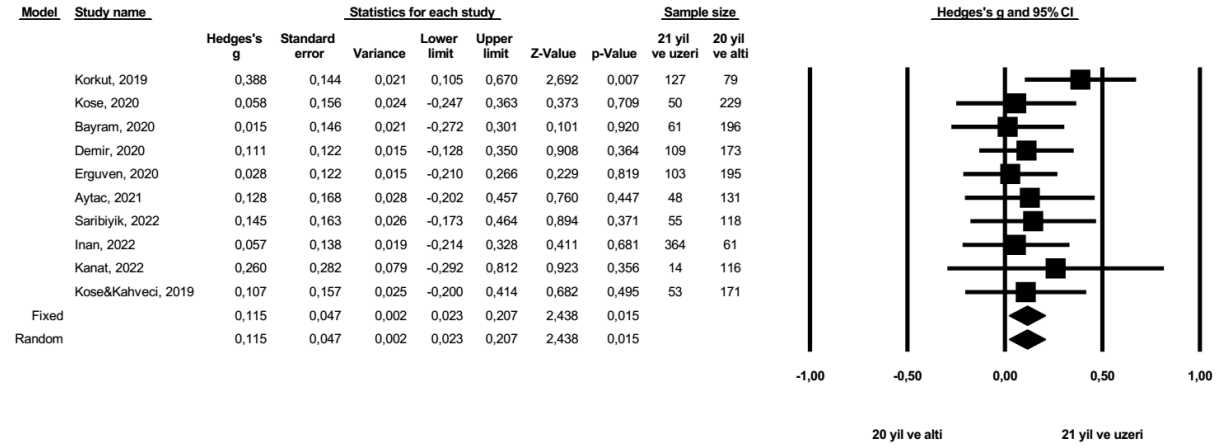
#### Kıdem Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğu Üzerindeki Etkisi

Çalışma sayısı	Örneklem büyüklüğü	Etki büyüklüğü (g)	Etki Büyüklüğü Güven Aralığı (%95)		z	p
			Alt sınır	Üst sınır		
10	21 yıl ve üzeri: 984 10 yıl ve altı: 1469 Toplam: 2453	.115	.023	.207	2.438	.015

Tablo 13'te 10 yayının yer aldığı meta-analiz bulgularına göre, kıdemin öğretmenlerin örgütsel mutluluğu üzerindeki ortalama etki büyüklüğü değeri, % 95'lik güven aralığında, .023 ve .207 sınırları arasında  $g = .115$  olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer ile anlamlı bir etkinin olmadığı anlaşılmakla birlikte önemsiz düzeyde ( $z=2.438$ ;  $p=.015$ ) de olsa okullarda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 10 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha güçlü bir örgütsel mutluluk algısına sahip oldukları görülmüştür. Çalışma kapsamına alınan yayınlara ait analiz değerlerine ilişkin bilgilerin dağılımının görülebildiği orman grafiği Şekil 9'da verilmektedir.

## Şekil 9

### Kıdem Değişkeni Açısından Yayınların Orman Grafiği



Şekil 9 incelendiğinde çalışmaların tamamının pozitif etki (21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler lehine) gösterdiği, etki büyüklüğü değerleri açısından ise 4 çalışmanın küçük düzeyde, geriye kalan 6 çalışmanın ise önemsiz düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Kıdem değişkenliğinde farklılaşmaya neden olabilecek moderatör değişkenlere ilişkin analiz bulguları Tablo 14'de sunulmaktadır.

## Tablo 14

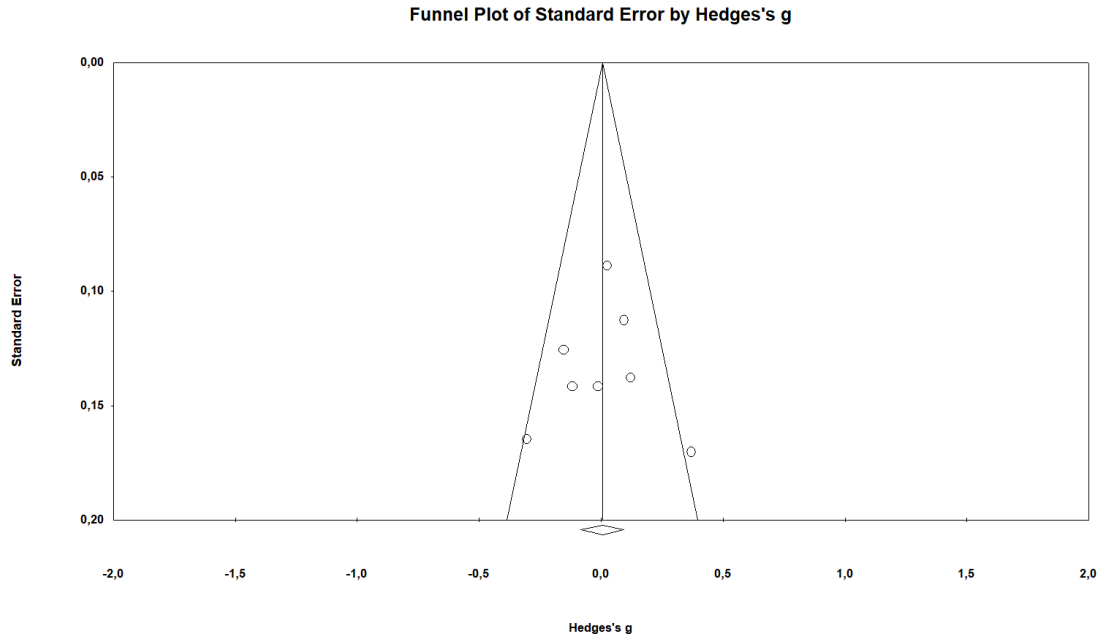
### Kıdem Değişkeni Açısından Moderatör Analizi

Moderatörler	Çalışma sayısı (k)	Etki Büyüklüğü (g)	Etki Büyüklüğü Güven Aralığı Alt-Üst	Q	Gruplar arası heterojenlik (Q <sub>b</sub> )	p	
							Kıdem değişkeni
Yıl	2020 ve öncesi	6	.114	[.003; .225]		.002	.968
	2021 ve sonrası	4	.118	[-.049; .285]			
Bölge	Güneydoğu Anadolu	2	.163	[-.120; .446]	1.373		.712
	Karadeniz	3	.058	[-.115; .231]			
	Doğu Anadolu	2	.239	[-.032; .509]			
Akdeniz		2	.094	[-.112; .300]	4.90		.484
	Öğretim kademesi	7	.097	[-.016; .210]			
Kullanılan Ölçek	Arslan & Polat, 2017	6	.062	[-.048; .173]	2.924		.087
	Korkut, 2019	4	.239	[.069; .408]			

Tablo 14'te görülen moderatör analiz sonuçlarına göre; belirlenen moderatör değişkenlerin yıl ( $p=.968$ ), bölge ( $p=.484$ ), öğretim kademesi ( $p=.087$ ) ve çalışmada kullanılan ölçek ( $p=.113$ ) kıdem açısından etki büyüklüğü değerleri üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ). Bu bulgu araştırma kapsamına alınmayan farklı değişkenlerin bu konuda etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluğunda eğitim durumu farklılığı açısından yayın yanlılığı olup olmama durumuna ilişkin huni grafiği Şekil 10'da gösterilmektedir.

### Şekil 10

#### Eğitim Durumunun Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğuna Etkisine İlişkin Huni Saçılım Grafiği



Şekil 10'da incelenen 8 yayının büyük bir bölümünün şeklin üst kısmında ve hesaplanan etki büyüklüğü değerinin çok yakınında olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların genel etki büyüklüğünü ifade eden dikey doğrunun sağında ve solunda simetrik olarak dağılması yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir. Yayın yanlılığına ilişkin daha güçlü bir kanıya varabilmek için uygulanan testlere ilişkin ilişkili veriler Tablo 15'te sunulmaktadır.

### Tablo 15

#### Eğitim Durumu Değişkeni İçin Yayın Yanlılığı Test Verileri

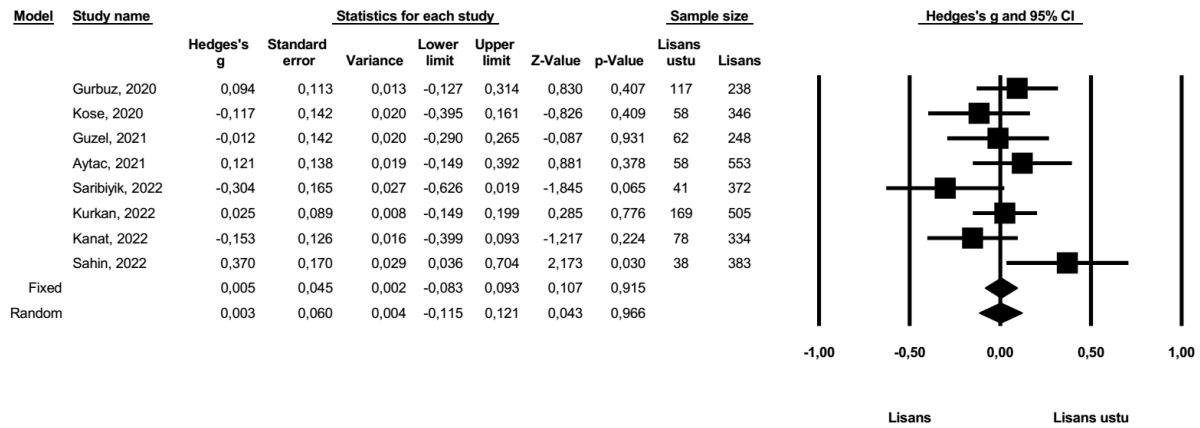
Begg ve Mazumdar Testi	Egger Testi		
Kendall'in S istatistiği (P-Q)	-2.000	Standart hata	2.393
Tau	-.714	% 95 alt limit (2 kuyruklu)	-6.157
Tau için Z değeri	.247	% 95 üst limit (2 kuyruklu)	5.555
p değeri	.804	T değeri	.126
		p değeri (2 kuyruklu)	.904

Tablo 15 incelendiğinde Begg ve Mazumdar testinden anlamlı bir bulguya ulaşılmadığı ( $p=.804$ ,  $p>.05$ ) anlaşılmakta ve çalışmada yayın yanlılığı olmadığı kanısını desteklemektedir. Benzer şekilde Egger testinde ulaşılan  $p=.904$  değeri ( $p>.05$ ) çalışmada yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir. Eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileme durumuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 16'da gösterilmektedir.

**Tablo 16***Eğitim Durumunun Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğu Üzerindeki Etkisi*

Çalışma sayısı	Örneklem büyüklüğü	Etki büyüklüğü (g)	Etki Büyüklüğü Güven Aralığı (%95)		z	p
			Alt sınır	Üst sınır		
8	Lisansüstü: 621 Lisans: 2979 Toplam: 3600	.003	-.115	.121	.043	.966

Tablo 16'da 8 yayının yer aldığı meta-analiz bulgularına göre, eğitim durumunun öğretmenlerin örgütsel mutluluğu üzerindeki ortalama etki büyüklüğü değeri, % 95'lik güven aralığında, -.115 ve .121 sınırları arasında  $g = .003$  olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer ile anlamlı bir etkinin olmadığı anlaşılabilir. Birlikte önemsiz düzeyde ( $z = .043$ ;  $p = .966$ ) de olsa okullarda lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin, lisans mezunu olan öğretmenlerden daha güçlü bir örgütsel mutluluk algısına sahip oldukları görülmüştür. Çalışma kapsamına alınan yayınlara ait analiz değerlerine ilişkin bilgilerin dağılımının görülebildiği orman grafiği Şekil 11'de verilmektedir.

**Şekil 11***Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Yayınların Orman Grafiği*

Şekil 11 incelendiğinde çalışmalardan 4'ü pozitif etki (lisans üstü mezunu öğretmenler lehine), 5'i ise negatif etki (lisans mezunu öğretmenler lehine) gösterdiği, etki büyüklüğü değerleri açısından ise 2 çalışmanın küçük düzeyde, geriye kalan 6 çalışmanın ise önemsiz düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Eğitim durumu değişkenliğinde farklılaşmaya neden olabilecek moderatör değişkenlere ilişkin analiz bulguları Tablo 17'de sunulmaktadır.

**Tablo 17***Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Moderatör Analizi*

Moderatörler	Çalışma sayısı (k)	Etki Büyüklüğü (g)	Etki Büyüklüğü Güven Aralığı Alt-Üst	Q	Gruplar arası heterojenlik (Q <sub>b</sub> )	p		
							Eğitim Durumu Değişkeni	15
Yıl	2020 ve öncesi	2	.006	[-.198; .209]			.986	
	2021 ve sonrası	6	.003	[-.151; .158]		.000		
	Bölge	Güneydoğu Anadolu	4	.063	[-.144; .271]			.009
		Marmara	2	.051	[-.085; .188]			
	Kullanılan Ölçek	Arslan & Polat, 2017	5	.053	[-.073; .180]			1.309
	Korkut, 2019	3	-.102	[-.337; .133]				

Tablo 17’de görülen moderatör analiz sonuçlarına göre; belirlenen yıl ( $p=.986$ ), bölge ( $p=.925$ ) ve kullanılan ölçek ( $p=.253$ ) moderatör değişkenlerinin etki büyüklüğü değerleri üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.005$ ). Yayın türü ve bölge değişkenleri açısından yeterli yayına ulaşamadığı için moderatör analizi yapılamamıştır.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, Türkiye’deki öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşma düzeylerinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda bu bölümde ulaşılan bulgular ışığında sonuçlar özetlenmiş, literatüre dayalı tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada, cinsiyete göre önemsiz düzeyde de olsa erkek öğretmenler lehine daha yüksek bir etki büyüklüğü değerinin olduğu ( $g=.019$ ) anlaşılmıştır. Bu sonuç, erkek öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin düşük düzeyde de olsa kadın öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Kadınların erkeklere göre daha düşük örgütsel mutluluk algısına sahip olmaları; mesleki sorumlulukları ile birlikte sosyal ve ailevi yükümlülüklerinin erkeklere oranla daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Alanyazında erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarından daha mutlu olduğunu gösteren araştırmalar (Corra, vd., 2009; Düzgün, 2016; Gürbüz, 2020; Sarıbiyık, 2022) olduğu gibi tam tersi sonuç içeren araştırmalar da (Greenstein, 2016; Kabal, 2019; Moçoşoğlu & Kaya, 2018) bulunmaktadır. Alanyazındaki bazı araştırmalarda ise (Çetin, 2019; Demir & Murat, 2017; Demircan, 2019; İhtiyaroğlu, 2018; Korkut, 2019; Stevenson & Wolfers, 2009; Taylor, vd., 2006) örgütsel mutlulukta cinsiyetin belirleyici rol oynamadığı saptanmıştır (Doğan, 2021). Yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda örgütsel mutluluğun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmaması kadın ve erkeklere aynı şekilde davranıldığı, okul içerisinde oluşan iklime ilişkin değerlendirmelerinin benzer olduğu, görev yapılan kurumda fiziksel şartların aynı düzeyde sağlandığı şeklinde açıklanabilir. Moderatör analizi sonuçlarına göre; belirlenen moderatör değişkenlerin (yıl, yayın türü, bölge, öğretim kademesi ve çalışmada kullanılan ölçek) etki büyüklüğü değerleri üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılmıştır. Bu moderatörlerin etkisinin bulunmaması, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeni açısından araştırma kapsamına alınmayan farklı değişkenlerin etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, medeni duruma göre önemsiz düzeyde de olsa evli öğretmenler lehine daha yüksek bir etki büyüklüğü değerinin olduğu ( $g=.038$ ) görülmüştür. Bu sonuç, evli öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin düşük düzeyde de olsa bekâr öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Alandaki çalışmalara bakıldığında, bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha mutlu olduklarını paylaşanlar (Arslan, 2021; Bayram, 2020; Kurkan, 2022) bulunsa da evli olmanın mutluluk üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğu şeklindeki çalışmalar daha fazladır (Düzgün, 2016; İnan, 2022; Kanat, 2022; Korkut, 2019; Şensu, 2022). Evli öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin yüksek çıkmasında evlilik kurumunun kendilerine yüklediği görevlerin ve kazandırdığı statünün, eşlerden gelen sosyal desteğin ve ailenin kazandırdığı olumlu ilişkilerin etkili olduğu söylenebilir. Evde çocuklarıyla birlikte nitelikli zaman geçiren öğretmenlerin, okuldaki öğrencilerine yaklaşımları sevgi ve şefkat dolu olabilir. Böylece evli öğretmenlerin öğrencileriyle daha olumlu iletişim kurarak potansiyellerini gerçekleştirdikleri, mutluluk düzeylerini arttırdıkları söylenebilir (Stavrova vd., 2012). Moderatör analizi sonuçlarına göre; belirlenen moderatör değişkenlerin (yıl, yayın türü, bölge, öğretim kademesi ve çalışmada kullanılan ölçek) etki büyüklüğü değerleri üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılmıştır. Bu moderatörlerin etkisinin bulunmaması, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri üzerinde medeni durum değişkeni açısından araştırma kapsamına alınmayan farklı değişkenlerin etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, branşa göre önemsiz düzeyde de olsa sınıf öğretmenleri lehine daha yüksek bir etki büyüklüğü değerinin olduğu ( $g=.119$ ) belirlenmiştir. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeylerinin düşük düzeyde de olsa branş öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Köse (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre, lise

öğretmenleri ilkökul öğretmenlerine oranla daha düşük düzeyde örgütsel mutluluk algısına sahiptirler. Benzer şekilde Tösten vd. (2018) de sınıf öğretmenlerinin mutluluk algılarının branş öğretmenlerinkinden daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin daha uzun süre öğrencilerine eğitim vermelerinden, kendilerine özel sınıfları olmalarından, aileler ve okul yöneticileriyle iletişim ve işbirliğinin daha güçlü olmasından kaynaklanabilir. Moderatör analizi sonuçlarına göre; yıl ve bölge moderatör değişkenlerinin etki büyüklüğü değerleri üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılmıştır. Kullanılan ölçek moderatör değişkeninin ise branş değişkeni açısından farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür ( $p=.030$ ). Bulut (2015) tarafından üretilen ölçek kullanıldığında sınıf öğretmenleri lehine küçük düzeyde ( $g=.390$ ) bir etki ortaya çıkarken Korkut (2019) tarafından hazırlanan ölçek kullanıldığında ise branş öğretmenleri lehine önemsiz düzeyde ( $g=-.087$ ) bir etkinin ortaya çıktığı anlaşılmıştır.

Araştırmada, kıdeme göre önemsiz düzeyde de olsa 21 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerin ( $g=.115$ ) örgütsel mutluluk algılarının daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerde kıdem arttıkça örgütsel mutluluğun da arttığı söylenebilir. Yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha düşük düzeyde kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha fazla mutlu olmaları belli bir yaşam doyumuna ulaşmaları, hayatta daha çok şey başarmış olmaları ve hayatlarını belirli bir düzene sokmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmalarda çoğunlukla kıdem artması ile birlikte öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin de artacağı bilgisine ulaşılmış (Aytaç, 2021; İnan, 2022; Köse, 2020) ve bu durum örgütsel sosyalleşme kavramıyla açıklanmıştır. Yüksek kıdeme sahip öğretmenler, okuldaki bütün paydaşlarla daha güçlü ve kolay iletişim kurabilmekte, oluşan etkileşim ile bu öğretmenler okul kültürünü daha hızlı ve yüksek düzeyde özümsemekte, sonuçta bireysel ve örgütsel mutluluk düzeyleri de yükselmektedir. Korkut (2019), öğretmenlerde örgütsel mutluluk algı düzeyinin hizmet süresine göre anlamlı olarak farklılaşabildiğini belirlemiş, 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin en yüksek örgütsel mutluluk algısına olduğunu, 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin ise en düşük örgütsel mutluluk algısına sahip olduklarını bulmuştur. Bu durum örgütsel mutluluğun zamanla yükselbileceği şeklinde yorumlanabilir. Moderatör analizi sonuçlarına göre; yıl, bölge, öğretim kademesi ve kullanılan ölçek moderatör değişkenlerinin etki büyüklüğü değerleri üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılmıştır. Bu moderatörlerin etkisinin bulunmaması, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri üzerinde kıdem değişkeni açısından araştırma kapsamına alınmayan farklı değişkenlerin etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, eğitim durumuna göre önemsiz düzeyde de olsa lisansüstü mezunu öğretmenler lehine daha yüksek bir etki büyüklüğü değerinin olduğu ( $g=.003$ ) belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ilişkin görüşleri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemekle birlikte lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin düşük düzeyde de olsa lisans mezunu olan öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Yapılan araştırmalar, çalışma bulgularını desteklemekte; eğitim seviyesinin yükselmesi ile birlikte öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir (Bulut, 2015; Gürbüz, 2020; Şahin, 2022). Özocak ve Yılmaz (2020) lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiş, eğitim düzeyindeki yükselişe bağlı olarak bireylerin statüsünde ve toplumun bakış açısında meydana gelecek değişimler, bireyin ekonomik ve sosyal imkânlarında yaşanacak iyileşmelerin öğretmenlerin daha mutlu olabilmesini sağlayacağını belirtmiştir. Moderatör analizi sonuçlarına göre; yıl, bölge ve kullanılan ölçek moderatör değişkenlerinin etki büyüklüğü değerleri üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılmıştır. Bu moderatörlerin etkisinin bulunmaması, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri üzerinde kıdem değişkeni açısından araştırma kapsamına alınmayan farklı değişkenlerin (okul müdürünün liderliği, çalışılan okulun imkanları vb) etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Örgütsel etkililik ve verimlilik açısından öğretmenlerin mutlu olmaları gerekmektedir. Okullarda görev yapan öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin artırılması için öğretmenler arasındaki

formal ve informal iletişim, etkileşim ve işbirliği arttırılmalıdır. Bunun için okul içerisinde ve dışında öğretmenlerin kaynaşmasını sağlayacak sosyal etkinlikler (kahvaltı, piknik, kitap okuma, halk oyunları, spor müsabakaları vb.) düzenlenebilir. Okullarda örgütsel mutluluk düzeyi nispeten düşük olan öğretmen gruplarıyla (kadın, kıdemi düşük) daha yakından etkileşime geçilebilir, sorunları dinlenilerek sorunlara etkili çözümler geliştirilebilir. Okullarda belirli süreçlerde öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ölçülebilir ve okul merkezli çözümler üretilebilir. Öğretmenler, paydaşlar ile ilişkilerde sorunlara odaklanma yerine problem çözmeye odaklı olabilir. Böylelikle sorunlar daha hızlı şekilde çözüme kavuşabileceği için örgütsel mutluluk algısı daha da yükselebilir. Araştırmacılar, nitel yöntemlerle öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu engelleyen faktörleri belirlemeye yönelik çalışmalar yürütebilirler.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, YÖK Tez Merkezi, TR Dizin ve Google Akademik veri tabanları ve kullanılan anahtar kelimelerden yola çıkılarak ulaşılan makale ve tezlerle sınırlıdır.

### **Destek ve Teşekkür**

Araştırmanın yazarı olarak araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanım bulunmamaktadır.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Araştırmanın tüm süreci makalenin yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmanın yazarı olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanım olmadığını ifade ederim.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Çalışma sistematik alan yazın taramasına bağlı meta-analiz çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

### **KAYNAKÇA**

- \* Arslan, N. (2021). *Öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi.
- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Arslan, Y., & Polat, S. (2017). Adaptation of well-being work scale to Turkish. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 603-622. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.019>
- \* Ateş, M. (2022). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- \* Ayyıldız, Ş. (2022). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel dışlanma ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.



- \* Aytaç, M. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Şanlıurfa örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi.
- \* Bayram, S. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel affedicilik alguları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. John Wiley ve Sosns.
- \* Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Card, N. A. (2011). *Applied meta-analysis for social science research: Methodology in the social sciences*. Guilford.
- Chaiprasit, K., & Santidhiraku, O. (2011). Happiness at work of employees in small and medium-sized enterprises, Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 25, 189-200.
- Chin, J. M. C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177. <https://eric.ed.gov/?id=EJ776335>
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2. ed.). Russell Sage.
- Corra, M., Carter, S. K., Carter, J. S., & Knox, D. (2009). Trends in marital happiness by gender and race, 1973 to 2006. *Journal of Family Issues*, 30(10), 1379-1404. <https://doi.org/10.1177/0192513X09336>
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. Routledge, Taylor and Francis Group.
- \* Çetin, S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- \* Demir, H. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel adalet ve otantik liderlik alguları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Demir, R., & Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 347-378. <https://doi.org/10.26466/opus.347656>
- Demircan, T. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi.
- \* Doğan, Ü. (2021). *Öğretmenlerin; okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin alguları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2029>
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- \* Elmas, E. (2021). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel mutluluk alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- \* Ergüven, H. (2020). *Okul müdürlerinin kullandıkları güdüleyici dil ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi.
- \* Erkuş, H. (2022). *Okul müdürlerinin algılanan duygusal zekâları ile öğretmen mutluluğu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Field, L. K., & Buitendach, J. H. (2011). Happiness, work engagement and organisational commitment of support staff at a tertiary education institution in South Africa. *Sa Journal of Industrial Psychology*, 37(1),01-10. <https://doi.org/10.4102/sajip.v37i1.946>
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management*, 12(4), 384-412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Greenstein, T. N. (2016). *Gender, marital status and life satisfaction*. Paper presented at the annual meetings of the American sociological association, Seattle.
- \* Gürbüz, G. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk alguları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- \* Güzel, H. (2021). *Psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlıkları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical method for meta-analysis*. Academic Press.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (2000). Fixed effects vs. Random effects meta-analysis models: Implications for cumulative research knowledge. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(4), 275-292.
- İhtiyaroğlu, N. (2018). Analysing the relationship between happiness, teachers' level of satisfaction with life and classroom management profiles. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2227-2237. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2018.061021>
- \* İnan, A. S. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
- Januwarsono, S. (2015). Analytical of factors determinants of happiness at work case study on PT. PLN (persero) region Suluttengo, Sulawesi, Indonesia. *European Journal of Business and Management*, 7(8), 9-17. <https://iiste.org/Journals/index.php/EJBM/article/view/20937/21502>
- Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- \* Kahveci, G., & Köse, Ö. (2019). İlk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sinizmin örgütsel mutluluk üzerindeki rolünün incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(79), 135-156.
- \* Kanat, T. (2022). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel mutluluklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Gaziantep ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Karamustafaoğlu, N. (2022). *Öğretmen algılarına göre okul imajı ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi.
- \* Keçeli, İ. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi.
- \* Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- \* Köse, Ö. (2020). *Öğretmenlerin algılarına göre okulların DNA profilleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- \* Kurkan, G. (2022). *Okullarda farklılık ikliminin örgütsel mutluluk ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Littell, H. J., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. Oxford University.
- Mahmoudi, M. T., Azar, M., & Bahrami, R. (2019). The impact of organizational happiness on the working life quality; a case study among Isfahan University's staff. *International Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Science*, 8(3), 255-265. <https://www.ijashss.com/article/84372.html>
- Marar, Z. (2011). *Mutluluk paradoksu*. Kitap Yayınevi.
- Moccia, S. (2016). Happiness at work. *Psychologist Papers*, 37(2), 143-151.
- \* Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Education Journal*, 3(1), 52-70. <https://doi.org/10.22596/2018.0301.52.70>
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (38), 213-224. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7798/102134>
- Özocak, A., & Yılmaz, E. (2020). Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin örgütsel mutluluklarına etkisi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 80-94. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/53990/652741>
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2008). Construction and validation of work well-being scale. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 11-22.
- Petticrew, M. (2003). Why certain systematic reviews reach uncertain conclusions. *British Medical Journal*, 326(7392), 756-758.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. Blackwell Publishers Ltd.
- Rothstein, H. R., Sutton, A. J., & Borenstein, M. (2005). *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments*. John Wiley & Sons.
- \* Sarıbiyık, O. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

- Stevenson, B., & Wolfers, J. (2009). The paradox of declining female happiness. *American Economic Journal: Economic Policy*, 1(2), 190-225.
- Stavrova, O., Fetchenhauer, D., & Schlösser, T. (2012). Cohabitation, gender, and happiness: A cross-cultural study in thirty countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(7), 1063-1081. <https://psycnet.apa.org/record/2012-24005-004>
- \* Şahin, O. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile rehber öğretmen/psikolojik danışmanların örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi.
- \* Şensu, G. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Taylor, P., Funk, C., & Craighill, P. (2006). Are we happy yet?. *Pew Research Center*, 26-39.
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology. *Work-Learning Research*, 1-9.
- 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>
- Uzun, T., & Kesicioglu, O. S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel mutluluğu ile iş tatminleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 39-52. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.210.3>
- Warr, P. (2007). *Work, happiness and unhappiness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Wesarat, P., Sharif, M. Y., & Majid, A. H. (2015). A Conceptual Framework of Happiness at the Workplace. *Asian Social Science*, 11(2), 78-88. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n2p78>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

In terms of schools, it is very important to consider teachers' emotions, attitudes, behaviours, peace and happiness and to determine the factors that are related to teachers' organisational happiness and affect their perceptions of organisational happiness. In this context, it is thought that by conducting a meta-analysis study on teachers' organisational happiness, the big picture can be seen better and a certain conclusion can be reached. In addition, it is predicted that the results of the study will enrich the literature in the process of determining the variables that are thought to affect teachers' organisational happiness levels and will be beneficial in this field. In this context, in this study, it was aimed to examine the level of differentiation of teachers' organisational happiness in Turkey according to gender, marital status, educational status, branch and seniority variables by meta-analysis method.

### Method

This research was designed with meta-analysis method. In meta-analysis, which is a quantitative method, it is aimed to statistically combine the results of the studies produced in the literature on the subject under investigation. This method offers researchers the opportunity to summarise the results of various studies and reach a common judgement. Group comparison method, one of the types of meta-analysis, was used to analyse the data. In group comparison meta-analysis, the effect size is calculated to show the average difference between groups. It is seen that 63 publications were reached in the study. As a result of the evaluation according to the inclusion criteria, a total of 25 studies, 20 of which were master's theses, three doctoral theses and two articles, were included in the study and analyses were made using these studies. In the calculation of the overall effect size value, the mean, standard deviation and sample size values in the analysed studies were used. These effect values are used in the comparison of independent group averages. In this study, the difference of standardised means (Hedges g index) was calculated as the effect size index and the confidence interval was determined as 95%. In meta-analysis studies using published studies as data, it is recommended to analyse with random effects model. In this context, it was decided to use the random effects model in this study. In the study, year of production, type of extension, level of education and the scale used in the study, which were thought to cause differences in average effect sizes according to the random effects model, were determined as moderator variables and analyses were performed using these variables.

### Results

According to the results of the meta-analysis of 25 studies, the average effect size value of gender on teachers' organisational happiness was calculated between the limits of -.034 and .072 (g: .019) at 95% confidence interval. This calculated effect size value showed that the effect was not significant and insignificant ( $z=.713$ ;  $p=.476$ ) and that male teachers had a higher perception of organisational happiness than female teachers. According to the meta-analysis results of 15 studies, the average effect size value of marital status on teachers' organisational happiness was calculated between the limits of -.053 and .128 (g: .038) in the 95% confidence interval. This calculated effect size value showed that the effect was not significant and insignificant ( $z=.820$ ;  $p=.412$ ); married teachers had a higher perception of organisational happiness than single teachers. According to the meta-analysis results of 12 studies, the average effect size value of gender on teachers' organisational happiness was calculated between the limits of -.005 and .243 (g: .119) at 95% confidence interval. This calculated effect size value showed that the effect was not significant and insignificant ( $z=1.877$ ;  $p=.06$ ) and that classroom teachers had a higher perception of organisational happiness than subject teachers. According to the meta-analysis results of 10 studies, the average effect size value of gender on teachers' organisational happiness was calculated between .023 and .207 (g: .115) in 95% confidence interval. This calculated effect size value showed that the effect was significant and insignificant

( $z=2.438$ ;  $p=.015$ ) and that teachers with 21 years or more seniority had a higher perception of organisational happiness than teachers with 10 years or less seniority. According to the meta-analysis results of 8 studies, the average effect size value of marital status on teachers' organisational happiness was calculated between the limits of  $-.053$  and  $.128$  ( $g: .038$ ) at 95% confidence interval. This calculated effect size value showed that the effect was not significant and insignificant ( $z=.820$ ;  $p=.412$ ); married teachers had a higher perception of organisational happiness than single teachers.

## Discussion and Conclusion

As a result of the analyses, it was concluded that the effect size values found in terms of gender in favour of males ( $g=.019$ ), marital status in favour of married teachers ( $g=.038$ ), educational status in favour of postgraduate teachers ( $g=.003$ ), branch in favour of classroom teachers ( $g=.119$ ) and seniority variable in favour of teachers with 21 years or more seniority ( $g=.115$ ) were insignificant and not statistically significant. As a result of the analyses, it was determined that the moderator variables of year, publication type, region, teaching level and scale used in the study did not cause a significant effect (differentiation) on the effect size values calculated in terms of teachers' organisational happiness. In order to increase the happiness levels of teachers working in schools, formal and informal communication, interaction and cooperation among teachers should be increased. For this purpose, social activities (breakfast, picnic, book reading, sports competitions, etc.) can be organised inside and outside the school. Teacher groups with relatively low levels of organisational happiness (women, low seniority) can be interacted with more closely, their problems can be listened to and effective solutions can be developed. In order to determine the organisational happiness levels of schools, teachers' happiness levels can be measured at certain intervals. Teachers can focus on problem solving instead of focusing on problems in relations with stakeholders. In this way, the perception of organisational happiness may increase as problems can be solved more quickly. Researchers can make an in-depth examination by qualitatively investigating the causes of unhappiness that disrupt the functioning of organisations.

**Kocaeli Üniversitesi**

**Eğitim Dergisi**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 249-272



**Kocaeli University**  
**Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1

Page: 249-272

Okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörler

Factors affecting the motivation of school administrators

Öznur RENGİ,  <https://orcid.org/0000-0003-3582-3739>

Millî Eğitim Bakanlığı, [oznurrng@hotmail.com](mailto:oznurrng@hotmail.com)

Bayram BOZKURT,  <https://orcid.org/0000-0002-9184-0878>

Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, [bayrambozkurt@gantep.edu.tr](mailto:bayrambozkurt@gantep.edu.tr)

Öznur RENGİ ve Bayram BOZKURT (2023) tarafından hazırlanan bu çalışma International Education Congress 2023'de bildiri olarak sunulmuştur.

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
19 Aralık 2023	19 Şubat 2024, 10 Mayıs 2024	12 Mayıs 2024

**Önerilen Atıf**

Rengi, Ö., & Bozkurt, B. (2024). Okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörler. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 249-272. <http://doi.org/10.33400/kuje.1406699>

**Recommended Citation**

## ÖZ

Mevcut araştırmada okul yöneticilerinin motivasyonlarını etkileyen olumlu/olumsuz faktörleri ve motivasyonlarının artırılmasına yönelik önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Gaziantep ve Kocaeli illeri merkez ilçelerinde görev yapan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenen, 24 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Katılımcı çeşitliliği cinsiyet, yaş, brans, öğrenim durumu, okul kademesi, kıdem gibi kişisel özellikler ile sağlanmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin değerlendirilmesi içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin motivasyonlarını olumlu ve olumsuz etkileyen faktörler, "bireysel, çalışma arkadaşlarıyla ilgili, öğrencilerle ilgili, velilerle ilgili ve diğer faktörler" olmak üzere farklı temalar şeklinde belirlenmiştir. Motivasyonu artırmaya yönelik önerileri ise "bireysel, okulla ilgili, bürokratik, üst yönetimle ilgili, mesleki ve velilerle ilgili" olmak üzere altı alt temada gruplandırılmıştır. Okul yöneticileri motivasyonu artırmak için sosyal etkinliklere katılım, maddi teşvikler, tükenmişlik, stres vb. durumlar açısından destek verilmesi, ayrıca okulların maddi, fiziki ve donanımsal ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiği ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca evrak işlerinin azaltılması, yetkilerin genişletilmesi, olumlu dönütler, adil-hakkaniyetli davranış, mesleki itibarın artırılmasına yönelik çalışmalar, dezavantajlı bölgelerde çalışmaya teşvik etme, vb., öneriler okul yöneticileri tarafından ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin motivasyonunu artırmaya yönelik çalışmaların politika yapıcılar ve uygulayıcılar tarafından dikkate alınması ve geliştirici çalışmaların yapılması eğitimin kalitesini artırabilir.

*Anahtar Sözcükler:* motivasyon, okul yöneticisi, eğitim yönetimi

## ABSTRACT

In this research, it is aimed to reveal the factors affecting the motivation of school administrators and suggestions for increasing their motivation. In line with this purpose, the research was designed with phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 24 school administrators working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in Gaziantep and Kocaeli provincial centres, determined according to the maximum diversity sampling method. Participant diversity was ensured by personal characteristics such as gender, age, branch, education level, school level and seniority. The research data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. The research data were analysed by content analysis method. As a result of the research, the factors affecting school administrators' motivation positively and negatively were determined as different themes as "individual, colleague-related, student-related, parent-related and other factors". Suggestions for increasing motivation were grouped under six sub-themes as "individual, school-related, bureaucratic, senior management-related, professional and parent-related". In order to increase the motivation of school administrators, participation in social activities, financial incentives, support in terms of burnout, stress, etc., as well as the material, physical and equipment needs of schools should be met. In addition, suggestions such as reducing documentation, expanding authorities, positive feedbacks, fair and equitable behaviour, studies to increase professional reputation, encouraging to work in disadvantaged regions, etc. were expressed by school administrators. The quality of education can be improved by taking into account the studies aimed at increasing the motivation of school administrators by policy makers and practitioners and carrying out developmental studies.

*Keywords:* motivation, school administrator, education management

## GİRİŞ

Okul yöneticilerinin görevleriyle ilgili beklentiler, karşılaştıkları zorluklar ve stres kaynakları dikkate alındığında, yöneticilik kariyerlerini devam ettirmekte kullandıkları motivasyon kaynaklarının önemli olduğu söylenebilir. Motivasyonları yüksek olan bireylerin iş tatminleri yüksek olmakta (Carvalho vd., 2020; Saracel vd., 2016), içsel ve dışsal motivasyon performansı olumlu yönde etkilemekte (Aslan ve Doğan, 2020; Dartey-Baah, 2010; Doğanlı ve Demirci, 2014; Salihoğlu, 2020), motivasyonu yüksek çalışanlara sahip örgütlerin verimli (Kuswati, 2019; Poláčková, 2016; Unutkan, 1995), yaratıcı ve yenilikçi olması da kolaylaşmaktadır (Unutkan, 1995). Okul yöneticilerinin okulların işleyişi ve performansına sağladıkları önemli katkılar açısından (Bhujel, 2021; Dhuey ve Smith, 2017; Orr vd., 2010) görevlerini sürdürürken onların nasıl motive olduklarının bilinmesi ve motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörlerin neler olduğunun ortaya konulmasının alınabilecek önlemler ve geliştirilecek stratejiler açısından önemli olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin okulda öğrendiklerine katkıda bulunan okulla ilgili tüm faktörler arasında sınıf içi eğitimden sonra ikinci sırada okul yöneticilerinin etkili olduğuna yönelik araştırma bulguları bulunmaktadır (Cullen ve Mazzeo, 2007; Leithwood vd., 2004). Okul yöneticilerinin öğrenci başarısındaki önemi de göz önüne alındığında onları nelerin motive ettiğinin araştırılması eğitimde başarıyı arttırmaya önemli katkılar sağlayabilir. Psikolojik bir kavram olan motivasyon, her alanda olduğu gibi eğitim, öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler açısından da önemlidir (Pintrich ve Schunk, 2002). Eğitim çalışanları ve öğrenciler açısından motivasyon kavramını anlayarak onların motivasyonlarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapmak eğitimin kalitesini artırma ve önceden belirlenmiş vizyon doğrultusunda hedeflere ulaşma fırsatı sunar (Wigfield vd., 2012). Bu bağlamda motivasyon kavramının anlamsal ve kavramsal boyutunun ne olduğu üzerinde durmak önem arz etmektedir.

Vroom (1964) tarafından ifade edildiği üzere motivasyon kelimesi, Latince'den türetilmiş olup; "hareket etmek anlamına gelen içsel bir güç ve bir kişiyi başarıya götüren ihtiyaçlara odaklanma" olarak tanımlanmıştır. Robbins ve Judge'ye (2013, s. 117) göre motivasyon, ihtiyaçların tatmin edilmesidir; yani bir kişinin ihtiyaçları belirli faktörler tarafından tatmin edildiğinde kişi örgütsel hedeflere ulaşmak için üstün çaba gösterecektir. Schulze ve Steyn (2003), yöneticilerin veya amirlerin, insanların iş yerindeki davranışlarını anlamak için harekete geçmelerine yardımcı olacak ihtiyaçlar veya güdülerin farkında olmaları gerektiğini belirtmiştir.

İnsan davranışlarının ve bireyi amaç gerçekleştirmeye itecek güçlerin neler olduğunun açıklanmasında motivasyon teorilerinden faydalanılabilir (Rowley, 1996; Weaver, 1998). Motivasyon teorileri, bireyleri motive eden belirli faktörlerin açıklanmasına dayanan içerik teorileri ve güdüsel faktörlerin nasıl etkileşime geçtiğine ilişkin süreçlerle ilgilenen süreç teorileri olmak üzere iki farklı kuramsal bakış açısıyla ele alınmaktadır (Lunenbergh ve Ornstein, 2013).

Maslow (1943), McClelland (1976), Herzberg (1966) gibi teorisyenler insanların eylemlerine bireysel ihtiyaçların yön verdiği varsayımına dayanan içerik teorisyenlerine örnek olarak verilebilir. Maslow (1943) insan ihtiyaçlarını fizyolojik, güvenlik, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme olarak beş hiyerarşik kategoriye ayırmıştır. Herzberg'in (1959) iş tatmini açısından çift faktörlü motivasyon yaklaşımı Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin bir uzantısıdır. Herzberg (1959) teorisini daha üst düzey ihtiyaçlar olan saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının tatminine dayandırmış, iş tatminine yol açan faktörlerin öncelikle içsel olduğunu, ancak iş tatminsizliğine yol açan faktörlerin öncelikle dışsal olduğunu ileri sürmektedir. İçsel bir motivasyon faktörü, bir faaliyetin ödülünün faaliyetin kendisi olduğu bir faktördür; dışsal bir motivasyon faktöründe ise faaliyetin kendisi yerine faaliyetin sonucu itici güçtür (Herzberg, 1966). McClelland (1976) bireyleri motive eden şeylerin deneyim ve kültürel etkilerden öğrenilenler olduğunu belirtmekte; başarı, bağlılık ve güç ihtiyaçlarını giderecek şekilde bireylerin davrandığını ifade etmektedir.



Süreç teorileri ise içerik teorilerinin aksine motivasyonu oluşturan değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlar (Robbins ve Judge, 2013, s. 119). Vroom (1964), Adams (1965) ve Locke (1976) gibi araştırmacılar motivasyonun nasıl oluştuğunu inceleyerek motivasyon sürecini açıklamaya çalışan süreç teorisyenleridir. Vroom'a (1964) göre kişinin sarf ettiği motivasyona dayalı güç; çaba harcamakla performansın ortaya çıkacağı beklentisi ve performans sonunda ödüle ulaşılacağına dair algılanan işe yararlılığın bir fonksiyonudur (akt: Lunenberg ve Ornstein, 2013, s. 92). Adams (1965, s. 270), motivasyonu eşitlik kuramı ile açıklamaktadır; bu kurama göre çalışanlar performanslarından elde ettikleri sonuçların adil ve hakkaniyetli olup olmadığını sosyal kıyaslamalar yaparak değerlendirmektedirler. Locke (1976), bireyin belirli bir hedefe ulaşma arzusunun o kişinin çabasını ve performansını arttırdığını savunmaktadır.

Görüldüğü üzere motivasyon teorileri insan davranışlarının, tutumlarının, performansının ve bireyi amaca ulaştırmada başarıya götürecektir dinamiklerin altında yatan temel nedenlerin anlaşılmasında kullanılabilir (Weaver, 1998). Bu bağlamda okul yöneticilerinin motivasyon faktörlerinin incelenmesinin eğitim hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için dikkate değer olduğu söylenebilir. Örgütsel amaçlara ulaşılmasında motive olmuş bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Pintrich ve Schunk, 2002, s. 202). Örgütsel bağlamda, bir kişinin çabasının yoğun bir biçimde örgüte fayda sağlayacak yönde süreklilik arz etmesi önemlidir; ancak bu şekilde olumlu iş performansı sonuçlarına ulaşılabilir (Robbins ve Judge, 2013, s. 201). Motive olmuş okul yöneticilerinin potansiyellerini gerçekleştirme ve başarıya ulaşma olasılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin motivasyonunun artması; yönetim-çalışan ilişkisi, çalışma ortamındaki huzur, çalışanların çalışma isteği-verimlilik temalarını olumlu yönde etkilemektedir. Öte yandan motivasyonun azalması; yönetim-çalışan ilişkisinde sorunlar, çalışanlara adaletsiz davranılması temalarını ters yönde, çalışanların çalışma isteği-verimlilik ve nazik yaklaşım temalarını ise olumsuz yönde etkilemektedir (Cebeci ve Çağanağa, 2019). Okul yöneticilerinin görevlerini sürdürmeye karar verirken kullandıkları motivasyon faktörlerinin anlaşılması, nitelikli ve etkili liderlik açığını gidermek için stratejiler geliştirme konusunda politika yapıcılara ve araştırmacılara önemli bilgiler sağlayabilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin motivasyonlarını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmaktır.

Okul yöneticilerinin motivasyonlarını etkileyen faktörlere bakıldığında alan yazında konuyla ilgili yapılmış az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Cebeci ve Çağanağa, 2019; Yalçın, 2016; Yıldırım, 2011). Eğitimde motivasyonla ilgili yapılan çalışmaların daha çok öğretmen motivasyonu (Ada, ve ark., 2013; Burgul vd., 2019; Ertürk, 2016; Helvacı ve Başın, 2013; Özdemir, vd., 2014; Yüksel, 2021) ve öğrenci motivasyonu (Akbaba, 2006; Bayraktar, 2015; Uykun, 2021; Vero ve Puka, 2017) ilgili olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin motivasyonunu artırmaya yönelik önerilerin ilgililer tarafından dikkate alınması ve çalışmaların yapılması eğitimin kalitesinin artırılması açısından önemlidir. Nitelikli ve etkili adayları okul yöneticiliği pozisyonuna çekmek, görevlerini sürdürmeye devam etmeleri için onların ikna edilebilir, bu bağlamda politikaların geliştirilmesi ve araştırmacılara yol göstermek amacıyla okul yöneticilerinin motivasyon faktörlerinin araştırılmasının önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak motivasyonlarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörleri ve motivasyonlarının artırılmasına yönelik önerileri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin motivasyonlarını olumlu etkileyen faktörler nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin motivasyonlarının artırılmasına yönelik öneriler nelerdir?

## YÖNTEM

Okul yöneticilerinin yöneticilik kariyerlerini sürdürürken motivasyonlarını olumlu ve olumsuz etkileyen faktörleri ve motivasyonlarını artırmaya yönelik önerileri belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kapsamında yürütülmüştür. Olgubilim çalışmaları farkında olduğumuz ve algıladığımız ancak derinlemesine

bilgi, anlayış ve kavrayışa sahip olmadığımız olguları açıklamaya çalışan (Creswell, 2013); veri kaynakları olarak da araştırılan olguyu deneyimleyen kişi ya da grupların kullanıldığı araştırma türüdür (Büyüköztürk, vd., 2012). Bu çalışma kapsamında yöneticilik görevine devam etmekte olan ve deneyim sahibi okul yöneticilerinin görüşlerine başvurularak okul yöneticilerinin motivasyonu olgusu ele alınmıştır.

### Katılımcı Bilgisi

Araştırmanın çalışma grubu, Gaziantep ve Kocaeli illeri merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenen 24 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada farklı illerde görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerine başvurularak araştırmaya konu olan olguya ilişkin farklı görüşlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede üzerinde durulan olguya ilişkin deneyime, yaşantıya sahip olan bireylerin (Patton, 2002) görüşlerinin çeşitliliği ve farklılığı üst düzeyde yansıtılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimsek, 2018). Araştırmaya katılım gösteren yöneticilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1**

*Araştırmaya Katılan Yöneticilere İlişkin Demografik Bilgiler*

Cinsiyet	Yaş	Branş	Öğrenim Düzeyi	Okul kademe	Öğretmenlik Kıdemi	Yöneticilik Kıdemi	Yönetim Görevi
Erkek	39	Türkçe	Lisans	Ortaokul	10	9	Okul Müdürü
Kadın	30	Okul Öncesi	Lisans	İlkokul	4	4	Okul Müdürü
Erkek	30	Sınıf Öğrt.	Lisans	İlkokul	5	3	Okul Müdürü
Erkek	36	Din Kültürü	Yüksek Lis.	Ortaokul	10	6	Okul Müdürü
Kadın	26	Müzik	Lisans	Lise	3	2	Müdür Yard.
Erkek	31	Türkçe	Lisans	Ortaokul	2	5	Okul Müdürü
Erkek	35	Sınıf Öğrt.	Lisans	İlkokul	2	8	Okul Müdürü
Erkek	35	Sınıf Öğrt.	Lisans	İlkokul	1	13	Okul Müdürü
Erkek	43	Sınıf Öğrt.	Yüksek Lis.	İlkokul	4	18	Okul Müdürü
Erkek	48	Sınıf Öğrt.	Yüksek Lis.	İlkokul	8	14	Okul Müdürü
Erkek	46	Sınıf Öğrt.	Yüksek Lis.	İlkokul	2	19	Okul Müdürü
Erkek	40	Teknoloji ve Tasarım	Yüksek Lis.	Ortaokul	16	6	Okul Müdürü
Erkek	33	Fen Bilimleri	Lisans	Lise	6	4	Okul Müdürü
Erkek	32	Sınıf Öğrt.	Lisans	İlkokul	9	7	Okul Müdürü
Erkek	30	Sınıf Öğrt.	Lisans	İlkokul	3	5	Okul Müdürü
Erkek	30	Sınıf Öğrt.	Lisans	İlkokul	2	5	Okul müdürü
Erkek	39	Sınıf Öğrt.	Lisans	İlkokul	9	6	Müdür Yard.
Erkek	34	Sınıf Öğrt.	Lisans	İlkokul	14	1	Müdür Yard.
Erkek	43	Sınıf Öğrt.	Lisans	İlkokul	11	9	Müdür Yard.
Erkek	41	Sınıf Öğrt.	Lisans	İlkokul	15	1	Müdür Yard.
Erkek	42	Sınıf Öğrt.	Yüksek Lis.	İlkokul	12	7	Müdür Yard.
Erkek	38	Sınıf Öğrt.	Yüksek Lis.	İlkokul	15	1	Müdür Yard.
Erkek	48	Felsefe	Lisans	Lise	22	1	Müdür Yard.
Kadın	32	Felsefe	Yüksek Lis.	Lise	4	2	Müdür Yard.

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcı çeşitliliği cinsiyet, yaş, branş, öğrenim durumu, okul kademesi, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, yöneticilik görevi gibi kişisel özellikler ile sağlanmaya çalışılmıştır. Farklı branş (8 branş) ve okul kademelerinden (ilkokul, ortaokul ve lise) katılımcıların 3’ü kadın, 21’i erkek okul yöneticisinin 15’i okul müdürü, 9’u müdür yardımcısıdır. Katılımcı yöneticilerin 8’i yüksek lisans, 16’sı lisans mezunudur. Öğretmenlik kıdemleri 1 ila 22 yıl arasında, yöneticilik kıdemleri 1 ila 19 yıl arasında değişen yöneticilerin yaşları 26 ila 48 yaş arasında değişmektedir.

## Veri Toplama Aracı ve Süreci

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile hem yüz yüze hem de çevrimiçi görüşme aracılığı ile toplanmıştır. Katılımcıların bir kısmının farklı ilde bulunması nedeniyle verilerin çevrimiçi görüşme ile toplanmasına karar verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce araştırmaya konu olan olgu ile ilgili alan yazın taranmış, teorik ve uygulama kapsamında araştırma soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular kapsam geçerliliği açısından kontrol edilmek üzere eğitim yönetimi alanında çalışan motivasyon konusunda çalışmalar yapan iki akademisyene, soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından Türkçe eğitimi alanında bir uzmana kontrol ettirildikten sonra taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Uzman görüşü bağlamında olumlu ve olumsuz etkileyen soruların tek soru olmasının kapsamlı bilgi alınması için oluşturabileceği uzmanlar tarafından ifade edilmiştir. Bu kapsamda her iki durumun ayrı sorular halinde sorulmasına karar verilmiştir. Taslak görüşme formunda araştırmacının amacını belirten açıklama ile birlikte yöneticilerin kişisel bilgilerini vurgulayan sorular ve motivasyonlarını olumlu/olumsuz yönde etkileyen faktörleri ortaya koyacak sorular ile taslak forma son hali verilmiştir. Son hali verilen taslak form ile daha sonra iki okul yöneticisi ile pilot uygulama yapılmış ve görüşme formundaki soruların açıklığı ve anlaşılabilirliğiyle ilgili sorun görülmemiştir. Görüşme formunun uygulanmasına devam edilmesine karar verilmiştir.

Araştırmada, veri toplama sürecinde tamamen gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmanın amacı katılımcılara belirtilerek çalışma ile ilgili ön bilgilendirme ve kişisel bilgilerin gizli tutulacağına dair açıklama yapılmıştır. Daha sonra katılımcılar için uygun olan bir zaman için randevu alınmıştır. Belirlenen tarih ve zamanda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreleri ortalama 30 ile 40 dakika arası sürmüştür. Katılımcı bilgilerinin gizliliği açısından okul yöneticileri Y1, Y2, Y3... Y24 şeklinde şifrelenmiştir.

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

## Verilerin Analizi

Araştırma verileri yazıya döküldükten sonra katılımcıların teyidine sunulmuş ve analiz sürecine geçilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin kavramsallaştırılması ile araştırılan olguya ilişkin açık ve gizli anlamlara ulaşma çabasıdır (Saldana, 2011). Analiz sürecinde Yıldırım ve Şimşek'in (2018) ifade ettiği verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması, kodların ve temaların düzenlenmesi aşamaları takip edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle katılımcıların motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşler çözümlenerek kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar araştırmacılar tarafından eşleştirilmiş, sonuçlar bütünleştirilerek temalar belirlenmiştir. Verilerin %25'lik bölümü ilgili alanda ve konuda çalışmalar yapan farklı bir uzmana gönderilmiş ve kodlama yapması istenmiştir. Araştırmacıların belirlediği kodlar arasında tutarlılığın belirlenmesi için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) x 100) kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki kodlayıcı güvenirliği % 91 olarak belirlenmiştir. Daha sonra araştırma sonucu elde edilen bulgular yorumlanmış ve sonuçlar ortaya konulmuştur. Veri analizi sonucu elde edilen kodlar ve temalar tablolar halinde sunulmuş, katılımcı görüşleri bağlamında doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel bir araştırmada çalışmanın geçerliliği ve güvenirliğinin sağlanması amacıyla inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenirlik ve doğrulanabilirliğinin sağlanması gerekir (Creswell, 2013). Bu kapsamda mevcut araştırmada geçerliliği sağlamak amacıyla görüşme formlarının transkriptinin katılımcılara teyit ettirilmiş, araştırma sorularının kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuş, araştırmanın tüm basamakları ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Katılımcılar ile uzun süreli etkileşim kurularak veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörler ile ilgili derinlemesine görüş almak, görüş farklılıkları ortaya koymak amacıyla katılımcı çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır (Arastaman ve ark., 2018). Diğer yandan araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırma verileri farklı araştırmacılar tarafından analiz edilmiş elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış, veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı olarak verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### **Araştırma Etiği**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 06.11.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-87841438-302.08.01-408566

### **BULGULAR**

Araştırma sorularından birincisi “Okul yöneticilerinin motivasyonunu olumlu etkileyen faktörler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir; bu bağlamda okul yöneticilerinden elde edilen verilerin analizi sonucu oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 2’de verilmiştir. Araştırma bulgularını destekleyen örnek yönetici ifadeleriyle ilgili göstergelere de Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2****Okul Yöneticilerinin Motivasyonunu Olumlu Etkileyen Faktörler**

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Bireysel faktörler		Kişisel Donanım: Alan bilgisi, mevzuat bilgisi, teknoloji bilgisi, iletişim becerileri, tecrübe, hizmet içi eğitimler	Y1, Y6, Y7, Y9, Y11, Y12, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y22, Y24
		Bedensel ve ruhsal sağlık	Y1, Y6, Y7, Y9, Y11, Y12, Y23, Y24
		Mesleki doyum, özgüven, mesleği sevme, kendini güncelleyebilme	Y1, Y5, Y7, Y10, Y11
		Aile desteği, sağlıklı ve mutlu aile	Y1, Y6, Y8, Y12, Y15, Y23, Y24
Çalışma arkadaşlarıyla ilgili faktörleri		Sevgi: Öğrenciler tarafından sevilme, mesleği sevmek	Y1, Y3, Y6, Y11, Y14, Y19, Y20, Y21, Y24
		Etkili okul kültürü: Ortak değerlere ve amaçlara sahip, mesleki adanmışlığı yüksek, özverili, hoşgörülü, empatik, uyumlu, yenilikçi çalışma arkadaşları	Y1, Y2, Y3, Y6, Y7, Y8, Y10, Y11, Y14, Y15, Y17, Y19, Y21, Y22
		Sağlıklı okul iklimi: Okuldaki olumlu hava, olumlu ilişkiler, ekip ruhu, güven, iş birliği, etkili iletişim	Y1, Y2, Y3, Y5, Y7, Y9, Y10, Y11, Y15, Y18, Y20
		Akademik başarı	Y10, Y11, Y15, Y18, Y20
Öğrencilerle ilgili faktörleri		Olumlu sosyal davranışlar: Okul kültürüne uyum, sevgi, saygı, dürüstlük, ahlak, disiplin sorunlarının azlığı	Y2, Y3, Y6, Y7, Y11, Y15, Y18, Y19, Y20, Y21
		Öğrenci motivasyonu: İlgi, istek	Y1, Y3, Y7, Y9, Y15, Y16, Y18, Y19, Y20, Y24
		Sanatsal ve sportif başarılar	Y1, Y19, Y24
Velilerle ilgili motivasyon faktörleri		Etkili iletişim: Açık, olumlu, yapıcı ve sürekli iletişim	Y1, Y6, Y12, Y15, Y24
		Maddi destek: İş birliği, velinin okulu sahiplenmesi ve gerektiğinde katkıda bulunması	Y1, Y5, Y7, Y8, Y10, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y20, Y21, Y23, Y24
		Akademik ve sosyal destek: Akademik başarının, arkadaş ilişkilerinin, sosyal davranışların özenli ve sürekli takibi, eğitimle ilgili sorumlulukların yerine getirilmesi	Y1, Y6, Y7, Y8, Y15, Y19, Y20, Y21, Y22, Y24
		Yöneticilere ve öğretmenlere olumlu davranışlar: Olumlu dönütler, nezaket, sevgi ve saygı	Y1, Y3, Y5, Y7, Y10, Y13, Y15, Y18, Y23
Diğer faktörler		Okulun fiziki ve maddi olanakları: Temiz, ihtiyaçlara uygun, konforlu okul ortamı. İnternet alt yapısı, akıllı tahta, spor salonu, laboratuvar, derslik vb. donanımlar	Y1, Y3, Y5, Y6, Y7, Y10, Y11, Y12, Y14, Y15, Y16, Y17, Y23, Y24
		Üst yönetim desteği: İş birliği, ziyaretler, olumlu dönütler, takdir edilme, sorun çözümüne destek, adaletli ve liyakatli davranım	Y1, Y3, Y5, Y6, Y7, Y12, Y14, Y15, Y19, Y21, Y22, Y23
		Olumlu itibar	Y1, Y2, Y3, Y11, Y12, Y16, Y23, Y21

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen faktörler 5 alt temada gruplandırılmıştır. Bu alt temalar; bireysel, çalışma arkadaşlarıyla ilgili, öğrencilerle

ilgili, velilerle ilgili ve diğer faktörler olarak belirlenmiş; alt temalara ilişkin bulgular ve doğrudan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Okul yöneticilerinin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen faktörlerle ilgili oluşturulan ilk alt tema "Bireysel motivasyon faktörleri" olarak belirlenmiştir. Okul yöneticileri, yöneticilikle ilgili alan ve mevzuat bilgisine, teknolojik yeterliliklere, iletişim becerilerine sahip olduklarında; mesleki bilgilerini hizmet içi eğitimlerle güncelleyebildiklerinde mesleklerine karşı kendilerini daha motive olmuş hissettiklerini belirtmektedirler. Ayrıca fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı hissetmenin, sosyal çevre tarafından mesleki olarak desteklenmenin ve mesleği severek yapmanın da motivasyonu olumlu yönde etkilediği okul müdürleri tarafından vurgulanmaktadır. Okul yöneticilerinin motivasyonunu artıran bu bağlamdaki göstergeler bireysel motivasyon faktörleri arasında gruplandırılmıştır. Okul yöneticilerinin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen "Bireysel motivasyon faktörleri" alt temasında gruplandırılan örnek yönetici ifadeleri ise şu şekildedir:

"..... fiziksel ve psikolojik iyi oluş halim işime daha iyi motive olmama yardımcı olmaktadır". "Mesleki eğitimlerde öğrendiklerim motivasyonumu olumlu yönde etkiliyor. Özellikle mesleki hizmet içi eğitimler ve diğer okul müdürleriyle bir araya geldiğim toplantılar çok faydalı oluyor. Başka okul müdürü arkadaşların okullarında yapmış oldukları güzellik örnekleri paylaşımları bize de ilham konusu oluyor" (Y3). ".....mesleğin en güzel tarafı öğrencilerin çok saf bir sevgiyle öğretmenlerine ve müdürlerine bağlılık göstermeleri... bizi en çok mutlu eden ve motivasyonumuzu artıran şeylerden bir de sevgi diyebilirim" (Y19). "Öncelikle yaptığım işi bilerek, severek yapıyor olmam motivasyonumu artırmada en büyük etken" (Y11). "Müdür yardımcısı olarak yılların verdiği deneyimle birlikte gerek performansım gerekte mesleki donanımdaki yeterliliğimin artması okul ortamındaki çalışma motivasyonumu arttırmaktadır" (Y16).

Okul yöneticilerinin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen faktörlerle ilgili oluşturulan ikinci alt tema "Çalışma arkadaşlarıyla ilgili motivasyon faktörleri" olarak belirlenmiştir. Okul yöneticileri mesleki amaç ve değerlerde birleşmeyi başarabilen öğretmenlerle çalıştıklarında okul içinde sağlıklı bir örgüt ikliminin oluştuğunu; bu durumun da bireyler arası ilişkileri olumlu etkilediğini belirtmektedirler; böyle bir ortamda çalışmanın da yöneticiler için önemli motivasyon kaynağı olduğu yöneticiler tarafından ifade edilmektedir. Yönetici ve öğretmenler arasındaki olumlu ilişkilerin, güvenin ve yardımlaşmanın ekip ruhunu güçlendirdiği ve okul verimini arttırdığı okul yöneticileri tarafından belirtilmektedir; kendini güncelleyebilen çalışma arkadaşlarının hem okulun hem de kurumdaki diğer bireylerin gelişimine katkı sunduğuna okul yöneticileri tarafından dikkat çekilmektedir. Bu bağlamlarda ifade edilen "Çalışma arkadaşlarıyla ilgili motivasyon faktörleri" alt temasında gruplandırılan örnek yönetici ifadeleri ise şu şekildedir:

".....Müdür yardımcılarının kendi aralarındaki uyumu olsun, müdürle olan olumlu ilişkileri olsun sadece müdür olarak benim değil bütün okullun motivasyonunu olumlu etkilemektedir"(Y1). ".....Bir okuldaki bütün çalışma arkadaşları arasındaki ekip ruhu motivasyonun ana kaynağı diyebilirim. Ekip ruhu da öyle kendi kendine oluşan bir şey değil, okuldaki olumlu insani ilişkilerle, ortak eğitimsel hedeflerle ve ortak değerlerle ancak mümkün" (Y2). "Kurumdaki öğretmen, müdür yardımcıları ve yardımcı personelin gelişmeye açık, kurumsal aidiyetlerinin yüksek, birbirini anlayan, hataların da gerektiğinde anlayışla karşılandığı ve yıkıcı çatışmaların olmadığı bir okul atmosferi elbette ki bir yönetici olarak mesleki motivasyonumu arttırmaktadır" (Y3).

Okul yöneticilerinin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen faktörlerle ilgili oluşturulan üçüncü alt tema "Öğrencilerle ilgili motivasyon faktörleri" olarak belirlenmiştir. Öğrenciler akademik, sanatsal ve sportif başarılar elde ettiklerinde okul yöneticileri eğitimde doğru işler yaptıklarını düşünmekte ve mesleki olarak daha fazla motive olduklarını belirtmektedirler. Okul yöneticileri, sosyal ilişkilerinde saygılı, dürüst ve olumlu davranışlara sahip öğrencilerin olduğu bir okul ortamının oluşmasına katkı sağlamak suretiyle topluma faydalı bireylerin de yetişmesinde pay sahibi olma düşüncesinin onları olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler. Okul yöneticilerinin motivasyonunu öğrenciler bağlamında olumlu etkileyen bu vb., göstergeler

“Öğrencilerle ilgili motivasyon faktörleri” alt temasında gruplandırılmıştır ve örnek yönetici ifadeleri şu şekildedir:

“En önemli motivasyon kaynağımız kendini bilen, ahlaklı, vatanını ve milletini seven öğrenci yetiştirmektir. Bunlar olmadan akademik başarı bir anlam ifade etmez. Bu güzel özelliklerle birlikte akademik başarı da olursa orada öğretmen öğrencisi için can verir” (Y19). “.....öğrencimiz o sene çok gayret ederek şehrin en iyi fen lisesini kazandı. Bu gururun vermiş olduğu motivasyon tarif edilemez”(Y18). “Öğrencilerimiz Bilsen sınavına giriyor. Bilsen sınavında başarılı öğrenci sayısının artması motivasyonumu etkilemektedir. Bununla birlikte 4. Sınıf öğrencilerimiz özel okulların bursluluk sınavına giriyorlar. Bu sınavda başarılı olan öğrencilerimiz motivasyonumuzu etkiliyor” (Y1). “Sanat ve spor alanlardaki başarı ve alınan dereceler motivasyonumuzu oldukça artırmaktadır” (Y5).

Okul yöneticilerinin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen faktörlerin yer aldığı bir diğer alt tema ise “Velilerle ilgili motivasyon faktörleri”dir. Okul yöneticileri eğitim öğretimle ilgili proje ve aktiviteleri kimi zaman mevcut maddi ve manevi imkânlarla sağlamakta zorlandıklarını; bu konularda velilerden destek görmenin onları mutlu ettiklerini ifade etmektedirler. Okul ve veli iş birliğinin, etkili, açık ve sürekli iletişimin eğitimde başarının sağlanması için kritik öneme sahip olduğunu vurgulayan okul müdürleri, velilerin okulu sahiplenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Velilerin eğitim-öğretimle ilgili sorumluluklarını yerine getirmeleri, yöneticilerle saygı ve nezaket çerçevesinde iletişim ve etkileşim halinde olmaları ve olumlu dönütler vermeleri okul yöneticilerinin mesleklerini daha verimli yapmalarını sağladıkları ve motive oldukları araştırma bulgularında yer almaktadır. Okul yöneticilerini veliler bağlamında olumlu yönde etkileyen “Velilerle ilgili motivasyon faktörleri” alt temasında gruplandırılan örnek yönetici ifadeleri ise şu şekildedir:

“Velilerin öğretmen memnuniyetini dile getirmeleri en büyük motivasyon kaynağıdır. Böyle durumlarda sevincimi öğretmen arkadaşlarla paylaşıyorum. Veliler tarafından öğretmen memnuniyeti idareye bildirilmesi öğretmen arkadaşları da olumlu etkilemektedir” (Y10). “Velilerin okul yönetimi ile iş birliği içinde bulunması, çocukların akademik ve sosyal gelişimleri için sürekli ilgili ve destek halinde olmaları motivasyonumu olumlu etkiliyor” (Y14). “Velilerin öğrencilerin eğitiminde ve öğretiminde okul yönetiminin ve öğretmenlerin yanında olup maddi ve manevi olarak destek sağlamaları okul kültürünü olumlu yönde etkilerken, okul yönetiminde yer alan bizlerin de okula karşı tutumunu ve motivasyonunu olumlu bir biçimde etkilemektedir” (Y17).

Okul yöneticilerinin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen son alt tema ise “Diğer motivasyon faktörleri” olarak belirlenmiştir. Temiz ve ferah bir okul ortamı, internet alt yapısı, akıllı tahta, spor salonu, laboratuvar, derslik vb. donanımlara sahip eğitim ortamı gibi konforlu fiziki şartlar ve maddi olanaklarda daha etkili eğitim ve öğretimin gerçekleştirilebileceği yöneticiler tarafından ifade edilmiş; böylelikle daha yüksek motivasyonla çalışabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca üst yönetimlerden aldıkları destek ve dönütler, olumlu mesleki itibar gibi faktörlerde okul yöneticilerinin motivasyonu artırmaktadır. Bu bağlamda yer alan göstergeler “Diğer motivasyon faktörleri” temasında yer almakta ve örnek yönetici ifadeleri şu şekildedir:

“Üst yönetimlerin desteği veya yerel yönetimlerin desteği bir okul müdürü için çok önemli bence. Sorunlarımızın, fiziki ve sosyal ihtiyaçlarımızın giderilmesinde amirlerimizin yanımızda olduklarını hissetmek motivasyonumuzu artırmaktadır. Ayrıca bizler de tıpkı çocuklar gibi takdir edilmeyi ve onore edilmeyi bekliyoruz” (Y12). “Okulun fiziki şartlarının eğitim ve öğretime elverişli olması, spor salonu, toplantı salonu, laboratuvar, materyal gibi donanımların tam olması, temizlik ve güvenlik sorunlarının olmaması bir okul müdürünün motivasyonunu ciddi olarak olumlu etkilemektedir” (Y16). “Öğretmenlik ve yöneticilik mesleğinin itibar görmesi ve küçümsenmemesi motivasyonumuzu artıracak en önemli etkenlerdendir” (Y23). “Öğrencilerimize temiz, rahat, ihtiyaçlarına uygun, konforlu bir okul ortamı oluşturarak okulu fiziksel açıdan güzelleştirebilmek önemli motivasyon kaynağıdır” (Y12).

Mevcut çalışmanın araştırma sorularından ikincisi “Okul yöneticilerinin motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin motivasyonlarını

olumsuz etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yöneticilerden elde edilen verilerin analizi sonucu oluşturulan tema, alt temalar ve araştırma bulgularını destekleyen örnek yönetici ifadeleriyle ilgili göstergelere aşağıda Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3****Okul Yöneticilerinin Motivasyonunu Olumsuz Etkileyen Faktörler**

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Bireysel faktörler		Meslekle ilgili kişisel sorunlar: Yönetimsel becerilerin eksikliği (çatışma çözme, etkili karar alma, koordinasyon), deneyim eksikliği, mesleki tükenmişlik, uzun süre aynı yerde çalışmak, mesleki tatminsizlik	Y1, Y4, Y5, Y7, Y11, Y12, Y15, Y20, Y23
		Bedensel ve ruhsal sağlık problemleri	Y1, Y2, Y3, Y11, Y12, Y18, Y19, Y23
		Ekonomik zorluklar: Maaşların yetersizliği, sosyal yaşama bütçe ayıramamak	Y1, Y3, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y15, Y18, Y22, Y23
Çalışma arkadaşlarıyla ilgili faktörler		Özel yaşamdaki olumsuzluklar: Ailevi ve kişisel sosyal ve sağlık sorunları	Y6, Y8, Y19, Y23
		Etkili okul kültürünün olmayışı: Ortak akademik, sosyal ve değerler amaçlarda uzlaşmamak, isteksiz, yeniliklere ve öğrenmeye kapalı çalışma arkadaşları, iş birliğinin eksikliği	Y1, Y2, Y3, Y4, Y7, Y9, Y10, Y12, Y15, Y16, Y17, Y18, Y20
Öğrencilerle ilgili faktörler		Sağlıksız okul iklimi: Çatışma, iletişimsizlik, çekişme, dedikodu, klikleşme	Y1, Y2, Y7, Y8, Y14, Y17, Y23
		Düşük akademik başarı	Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y12, Y14, Y15
		Devamsızlık	Y1, Y3, Y5, Y7, Y8, Y11, Y12, Y15, Y17, Y18, Y23
Velilerle ilgili motivasyon faktörleri		Disiplin sorunları: Zorbalık, saygısızlık, olumsuz davranışlar, okul kurallarına uymamak	Y1, Y2, Y3, Y4, Y6, Y7, Y8, Y9, Y14, Y16, Y18, Y20, Y22, Y24
		Düşük öğrenci motivasyonu: İlgisizlik, isteksizlik	Y1, Y5, Y7, Y8, Y15, Y10, Y12, Y14, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23
Diğer faktörler		Akademik ve sosyal ilgisizlik: Öğrencinin sosyal ve akademik durumundan haberdar olmamak, toplantılara katılmamak, duyarsızlık, öğrenciyi akademik ve sosyal olarak desteklememek, kontrolsüz destek	Y1, Y3, Y5, Y6, Y11, Y12, Y17, Y19, Y23
		Maddi destek eksikliği	Y1, Y3, Y5, Y12, Y17, Y19, Y21
		Olumsuz davranış ve tutumlar: Nezaketsizlik, saygısızlık, gereksiz şikâyet, baskı, tehdit, öğretmenin ve yönetimin görev alanına müdahale, zamansız iletişim	Y2, Y4, Y5, Y7, Y8, Y11, Y14, Y15, Y16, Y18, Y22, Y24
Olumsuz faktörler		Okulun fiziki koşulları ve maddi imkansızlıklar: Donanım eksikliği, elektrik, su ısınma problemleri, tadilat işleri, materyallerinin yetersizliği, bütçe yetersizliği, eğitim ödeneklerinin zamanında gelmemesi, temizlik sorunları, yardımcı personel yetersizliği	Y1, Y4, Y6, Y7, Y10, Y12, Y14, Y16, Y17, Y19, Y24
		Bürokratik engeller: Evrak işleri, uzun yazışmalar, eğitimle doğrudan ilgisi olmayan beklentiler	Y1, Y2, Y3, Y7, Y8, Y11, Y14, Y15, Y20, Y22, Y24
		Üst yönetimle ilgili olumsuz davranış ve tutumlar: Adaletsizlik, liyakatsizlik, çalışmaların yeterince desteklenmemesi, yönetime müdahale, sorunların çözümünde yalnız bırakılmak, takdir görmemek	Y3, Y5, Y8, Y10, Y11, Y12, Y16, Y17, Y21
		Öğretmen sayısının yetersizliği	Y3, Y6, Y7, Y8, Y10, Y12, Y15, Y17, Y19
		Mesleki itibarın zedelenmesi: Mesleğin küçümsenmesi, saygı görmeme, mesleğe olumsuz yaklaşım	Y1, Y3, Y5, Y6, Y7, Y10, Y12, Y14, Y15, Y16, Y20, Y22, Y23
	Eğitim-öğretim dışı işler: Yemek, taşıma vb. gereksiz iş yükü ve okul dışı işlerle uğraşmak	Y3, Y4, Y5, Y7, Y10, Y15, Y19, Y23	
	Kısıtlı yetki: Disiplin sorunlarına karşı yetersiz yaptırım gücü, bağımsız karar alamamak	Y2, Y4, Y7, Y9, Y10, Y15, Y22	



Tablo 3'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen faktörler "bireysel, çalışma arkadaşlarıyla ilgili, öğrencilerle ilgili, velilerle ilgili ve diğer" olmak üzere 5 alt temada gruplandırılmıştır.

Okul yöneticilerinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen "Bireysel olumsuz motivasyon faktörleri" alt temasına bakıldığında sağlık, stres, mesleki yıpranma, mesleki tatminsizlik gibi sorunların yöneticileri olumsuz etkilediği görülmektedir. Ayrıca ekonomik nedenlerden dolayı yöneticiler ikinci iş arayışına girdiklerini, sosyal yaşamlarına bütçe ayırmadıklarını ve bu olumsuz durumların mesleki yaşamlarına da yansıdığını belirtmektedirler. Bu bağlamda yer alan göstergeler "Bireysel olumsuz motivasyon faktörleri" alt temasında yer almaktadır; ilgili alt temaya yönelik örnek yönetici ifadeleri ise şu şekildedir:

"Zaman zaman yaşadığım sağlık sorunları meslekten uzaklaşmama neden olmakta ve motivasyon seviyemi olumsuz yönde etkilemektedir" (Y18). "Psikolojik olarak kendimi iyi hissetmemek, okula olumlu duygularla gelmemek motivasyonumu azaltıyor" (Y11). "Maaşların yetersiz olması, aile geçimimi zor sağlamam, sosyal yaşamıma istediğim kadar bütçe ayıramamam moralimi bozuyor ve beni strese sokuyor. Bu durum da haliyle iş motivasyonumu da azaltıyor" (Y5). "Kendini okula ait hissetmemek, mesleki hazza ulaşamamak, kendini ifade edememek, yönetimle ilgili gerekli tecrübe ve bilgiye sahip olmamak motivasyonumu azaltan etkenlerdir" (Y22).

Okul yöneticilerinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen faktörlerin gruplandırıldığı ikinci alt tema ise "çalışma arkadaşlarıyla ilgili" dir. İlgili alt temaya bakıldığında; öğretmenlerle ve diğer yöneticilerle ortak akademik, sosyal ve değersel amaçlarda uzlaşamamanın, isteksiz, yeniliklere ve öğrenmeye kapalı çalışma arkadaşlarının ve iş birliğinin yetersizliği gibi etkili okul kültürünün olmayışının yöneticileri olumsuz etkilediği görülmektedir. Ayrıca okul içi çatışma, dedikodu ve iletişimsizlik gibi okul iklimiyle ilgili olumsuz faktörlerin de okul yöneticilerinin işini zorlaştırdığı ve motivasyonunu azalttığı araştırma bulgularında yer almaktadır. Bu bağlamda yer alan göstergeler "Çalışma arkadaşlarıyla ilgili olumsuz motivasyon faktörleri" alt temasında gruplandırılmıştır ve örnek yönetici ifadeleri şu şekildedir:

"Öğretmenler arasında gruplaşmaların olması, sağlıklı iletişim kuramamaları, birbirleri hakkında dedikodu yapmaları okulun atmosferini olumsuz etkiliyor ve bu da motivasyonumu düşürüyor" (Y7). "Müdür yardımcısı arkadaşların ve öğretmenlerin donanımlı olmaması ve ilgisiz olmaları motivasyonumu düşürüyor. Aynı kaygıları üstlenmeyen çalışma arkadaşları, okulu bir eğitim yuvası olarak görmeyen okul personelleri motivasyonumu gerçekten düşürüyor" (Y12). "Öğretmenlerin kurumsal aidiyet duygularının yetersiz oluşu, pedagojik bilgi eksikleri ve pedagojik tutumdan uzak olmaları ve okulu benimsememeleri elbette ki verimsiz bir eğitim ortamına yol açıyor. Böyle durumlarla karşılaşmak motivasyonumu düşürüyor" (Y10). "Gerek öğretmenlerin gerekse de diğer personelin buldukları ortamda sorunlara çözüm üretmek yerine sürekli şikayet etmeleri, memnuniyetsiz olmaları ve yaptıkları işte isteksiz davranmaları bana kalırsa bir okul yöneticisinin motivasyonu için çok olumsuz faktörler" (Y8).

Okul yöneticilerinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen faktörlerin gruplandırıldığı üçüncü alt tema ise "Öğrencilerle ilgili" dir. Okul yöneticileri öğrenci devamsızlıklarının, akademik başarı düşüklüğünün, disiplin sorunlarının, okula karşı ilgisizliğin, kurallara uyulmamasının onları yordugunu ve bu sorunların onları yıpratarak mesleki olarak olumsuz etkilediğini vurgulamaktadırlar. Öğrencilerdeki motivasyon eksikliğinin yöneticilere de yansıdığı ve çabaların karşılıksız kaldığı hissini ortaya çıktığı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda yer alan göstergeler "Öğrencilerle ilgili olumsuz motivasyon faktörleri" alt temasında gruplandırılmıştır ve örnek yönetici ifadeleri ise şu şekildedir:

"Öğrencilerin disiplin problemi motivasyonumu olumsuz etkilemektedir. Bizim okulda azda olsa akran zorbalığı var" (Y1). "Problemlili öğrenciler öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkiliyor, öğretmen etkileneince ister istemez bende etkileniyorum" (Y24). "Öğrencilerin sık sık devamsızlık yapmaları, akademik başarılarının düşük olması ve öğrenmeye karşı isteksiz olmaları hem yönetici hem de öğretmen için olumsuz motivasyon kaynaklarıdır" (Y15). "Okuldaki öğrencilerin akranlarına ve öğretmenlerine karşı gösterdikleri saygısızlık,

kurallara uymamak, okul düzenini bozmak gibi istenmeyen davranışları, öğrencilerin okulu ciddiye almayıp derslere ilgisiz olmaları eğitimcilerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir” (Y2).

Okul yöneticilerinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen faktörlerin gruplandırıldığı dördüncü alt tema ise “Veliler ile ilgili” dir. Okul yöneticileri, velilerin okulla sürekli etkili iletişim içinde olmamasının, eğitime önem vermemesinin, öğrenciyi desteklemeyerek ilgisiz kalmasının öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları için tehdit olduğunu vurgulamaktadır. Velilerin okula gereksiz müdahale ve şikâyet etme çabalarını, nezaketsizliğini ve saygısızlığını yöneticiler mesleki olarak yıpratıcı durumlar olarak algılamakta ve motive olmakta zorlandıklarını bildirmektedirler. Bu bağlamda yer alan göstergeler “Velilerle ilgili olumsuz motivasyon faktörleri” alt temasında gruplandırılmıştır ve örnek yönetici ifadeleri şu şekildedir:

“Bizler veliyle ilişkilerimizi iyi tutma adına adımlar atmakta iken bazı velilerimiz çocuğunun hakkını savunma teziyle okul içi disiplin süreçlerini ve okul dinamiklerini yok sayarak süreci çok olumsuz şekilde etkileyebilmekte hakaret, baskı altına alma ve yıldırma varıncaya kadar olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir, bu tarz durumlar motivasyonu azaltmaktadır” (Y4). “En ufak bir olumsuzlukta şikâyet yoluna başvurulması. Sağlıklı bir iletişim ve çözüm yoluna gidilmeden çok rahatlıkla okul yönetimiyle tartışma ortamına girilmeye çalışılması motivasyonu düşürüyor” (Y16). “Velilerin okula karşı ilgisiz olması motivasyonumuzu düşürüyor. Yapılan toplantılara katılım az oluyor. Okul ihtiyaçlarının ve öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması noktasında sıkıntı yaşamaktayız” (Y19).

Okul yöneticilerinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen faktörlerin gruplandırıldığı son alt tema ise “Diğer olumsuz motivasyon faktörleri” olarak belirlenmiştir. Uzun yazışmaların ve evrak işlerinin yoğunluğu gibi bürokratik engellerin mesleki olarak zaman kaybına yol açtığı okul yöneticileri tarafından ifade edilmektedir. Okul yöneticileri üst yönetimin eğitimle doğrudan ilgisi olmayan beklentileri olduğunu, liyakatsizliğin olduğunu ve problemler karşısında yalnız bırakıldıklarını hissettiklerini ifade etmektedirler. Okullara ödeneklerin zamanında gelmemesinin, yeterli bütçe olmamasının, kalabalık sınıfların, elektrik, su ısınma problemleri, tadilat işleri, ders materyallerinin eksikliği gibi fiziki ve maddi koşulların yetersizliğinin eğitim hedeflerinin gerçekleşmesini engellediği okul yöneticileri tarafından belirtilmektedir. Ayrıca okul yöneticileri mesleki itibarın düşüklüğünden bahsetmekte; öğretim dışında temizlik, okul tamirati, ulaşım gibi bir sürü konu ile hiçbir maddi kaynak olmadan uğraştıklarını ve bunların mesleki olarak yıpratıcı olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda oluşturulan “Diğer olumsuz motivasyonu olumsuz faktörleri” alt temasında gruplandırılan örnek yönetici ifadeleri şu şekildedir:

“Okulun maddi imkanlarının yetersiz olması, yapılacak bir projede ve etkinlikte üst kademedeki yeterli destek görmemek, malzeme ve donanımımızın (akıllı tahta, internet vb.) eksik olması motivasyonumuzu olumsuz etkiliyor” (Y10). “Tadilat için gerekli bürokratik adımları zamanında atmamıza rağmen ödeneklerin zamanında gelmeyerek bakım ve onarımların zamanında yapılamaması motivasyonumu azaltmaktadır” (Y1). “Üst yönetimlerin adaletsiz davranış ve tutumları çalışma motivasyonumu azaltmakta ve beni meslekten soğutmaktadır” (Y5). “Yapılan işlerde ve elde edilen başarılarında takdir görmemek ve olumlu geri dönütler alamamak motivasyonumu olumsuz etkiliyor” (Y12). “Motivasyonumu olumsuz etkileyen bir diğer faktörde öğretmenlerin sayı ve donanım olarak yetersizliğidir. Bizler okullarda ne kadar idare bütünlüğünü sağlayabilirsek sağlayalım yeterli sayıda ve donanımda öğretmenimiz yoksa yaptığımız çalışmalar daima eksik kalacaktır” (Y6). “Mesleğin halk gözündeki değersizliği, gereksiz evrak yükü ve okulda eğitim öğretim dışında (hırsızlık, temizlik, okul tamirati vb.) bir sürü konu ile hiçbir maddi kaynak olmadan uğraşmam motivasyonumu düşüren şeylerdir” (Y14).

Mevcut çalışmada araştırılan diğer bir soru ise “Okul yöneticilerinin motivasyonunu artırabilecek öneriler nelerdir?” şeklindedir. Okul yöneticilerinin motivasyonlarını artırmaya yönelik önerileri belirlemek amacıyla yöneticilerden elde edilen verilerin analizi sonucu oluşturulan temalar, alt temalar ve göstergeler Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4****Okul Yöneticilerinin Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Öneriler**

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Motivasyonunu artırmaya yönelik öneriler	Bireysel beklentilerle ilgili öneriler	Sosyal etkinlikler için maddi teşvikler	Y1, Y2, Y3, Y7, Y8, Y9, Y11, Y12, Y14, Y19, Y20, Y21
		Mesleki yıpranma, mesleki tükenmişlik, stres vb. durumlar için psikolojik destek	Y1, Y2, Y11, Y7, Y10, Y18
	Okulla ilgili öneriler	Okulların temizlik, derslik, bahçe vb. fiziki şartlarının iyileştirilmesi	Y1, Y5, Y6, Y7, Y11, Y12, Y15, Y16, Y18, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24
		Okulların teknoloji, materyal, temizlik malzemeleri vb. donanımsal ihtiyaçlarının giderilmesi	Y1, Y5, Y6, Y10, Y12, Y17, Y19, Y20, Y22, Y24
	Bürokrasiyle ilgili öneriler	Evrak işlerinin azaltılması, istek ve önerilerin dikkate alınması, eğitim ödeneklerinin eğitim-öğretim döneminden önce ve yeterli miktarda gelmesi	Y2, Y5, Y6, Y8, Y13, Y14, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22
		Yetkilerin genişletilmesi, ödenek miktarlarının okul yönetiminin inisiyatifine bırakılması, öğretmeni ve yardımcıları seçebilme yetkisi, öğrenci kaynaklı disiplin sorunlarına yaptırım gücünün artırılması	Y1, Y2, Y3, Y4, Y16, Y19, Y20, Y22, Y23
	Üst yönetimle ilgili öneriler	Destekleyici ziyaretler, olumlu geri dönütler, ödüllendirme	Y1, Y3, Y5, Y11, Y17, Y14, Y18, Y19, Y20, Y22
		Karar süreçlerine dahil etme, adil-hakkaniyetli tutum ve davranışlar, liyakat	Y1, Y3, Y6, Y8, Y19, Y11, Y15, Y20, Y24
	Meslekle ilgili öneriler	Mesleki itibarın artırılması, kariyer basamaklarının iyileştirilmesi	Y1, Y2, Y3, Y17, Y12, Y20, Y22, Y23
		Dezavantajlı bölgelerde çalışmaya teşvikler ve öğretmen ihtiyaçlarının giderilmesi	Y1, Y2, Y3, Y7, Y9, Y11, Y13, Y16, Y17, Y19
		Özlük haklarının iyileştirilmesi	Y2, Y3, Y6, Y8, Y10, Y11, Y14, Y15
		Mesleğin ekonomik koşullarının iyileştirilmesi	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y8, Y11, Y13, Y14, Y18, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24
		Mesleki gelişim seminerleri, hizmet içi eğitimler	Y1, Y2, Y7, Y10, Y13, Y17, Y18, Y23
	Velilerle ilgili öneriler	Meslekle doğrudan ilgisi olmayan yemek, taşıma, vb. konularla yöneticilerin meşgul edilmemesi	Y2, Y4, Y7, Y10, Y16, Y19, Y24
		Veli eğitimleri	Y5, Y6, Y8, Y11, Y15, Y19, Y21
		Velilerin okula sosyal, akademik ve maddi katkısını teşvik edici çalışmalar	Y5, Y7, Y11, Y18, Y19, Y23

Tablo 4'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin motivasyonunu artırmaya yönelik öneriler 6 alt temada gruplandırılmıştır. Bu alt temalar; bireysel beklentilerle ilgili, okulla ilgili, bürokrasiyle ilgili, üst yönetimle ilgili, meslekle ilgili ve velilerle ilgili öneriler olarak belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin motivasyonunu artırmaya yönelik önerilerle ilgili oluşturulan birinci alt tema "Bireysel beklentilerle ilgili öneriler" olarak belirlenmiştir. Okul yöneticileri kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak sportif, sanatsal, gezi ve eğitimsel vb. alanlarda maddi olarak ayrıcalıklara sahip olması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca okul yöneticileri mesleklerinin çok stresli olduğunu ve başa çıkabilmek için zaman zaman psikolojik anlamda desteğe ve eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Bu bağlamda oluşturulan "Bireysel beklentilerle ilgili öneriler" temasında gruplandırılan örnek yönetici ifadeleri ise şu şekildedir:

"Eğitimcilere verilecek sosyal, sportif, sanatsal ve bilimsel etkinliklerle ilgili ekonomik teşvik imkanlarının, indirimlerin ve ayrıcalıkların motivasyonumuzu oldukça artıracığını düşünüyorum. Bir yönetici kitap alırken, giyim ihtiyaçlarını karşılarken, senede birkaç kez tiyatro, konser vb. etkinliklere gitmek için iki kez düşünmek zoruna kalmamalıdır. Bizler insan yetiştiren eğitimciler olarak önce kendimiz iyi donanıma sahip olmalıyız. Örneğin ikinci bir yabancı dil bilmemiz ve birkaç enstrüman çalabilmemiz gerekir. Maalesef günümüz

yaşam koşullarında bu saydıklarımızı mevcut ekonomik gerekçelerle gerçekleştirememekteyiz” (Y21). “Her ne sebeple olursa olsun yıllar içinde mesleki olarak yıpranan öğretmenlere psikolojik destek verilmesi gerekir” (Y18). “Görev yaptığımız bölgede uzun yıllar çalışınca mesleki açıdan tükenmişlik hissine kapılabiliyoruz. Mesleki yıpranmışlığının fazla olmasından kaynaklı motivasyon kayıpları da okul yönetimini olumsuz etkileyen unsurlardandır. Ayrıca yöneticilerin stresli bir görevli olduğu için pek çok açıdan psikolojik direncimiz zedeleniyor ve özel yaşantımızdaki olumsuzluklar da zaman zaman işimize yansıyor. Bu nedenle eğitimcilere psikolojik danışmalık verilmesinin motivasyonumuz açısından elzem olduğunu düşünüyorum” (Y2).

Okul yöneticilerinin motivasyonunu artırmaya yönelik önerilerle ilgili oluşturulan ikinci alt tema ise “Okulla ilgili öneriler” olarak belirlenmiştir. Okul yöneticileri okulların materyal, teknolojik donanım, temizlik, derslik, bahçe vb., fiziki ve maddi şartlarının iyileştirilmesi gerektiğini düşünmekte; bu eksiklerin zamanında ve eksiksiz giderilmesinin eğitim açısından önemli olduğunu, böylelikle eğitimle doğrudan ilgili konularla daha kolay meşgul olarak mesleğe de motivasyonlarının artacağını belirtmektedirler. Okulla ilgili öneriler alt temasında gruplandırılan örnek yönetici ifadeleri ise şu şekildedir:

“Öncelikle okula yeterince güvenlik ve temizlik elamanı gibi hizmetli personelin sürekli olarak verilmesi gerekir. Bu konuların yönetimin sürekli gündemi olmasından çıkması lazım artık, bu konularda önlem alınması motivasyonumuzu artıracaktır” (Y23). “Okullara yeterli miktarda ve zamanında ödenek gönderilerek okulun fiziki imkanlarının, materyal ve derslik donanımının daha iyi getirilmesini öneriyorum. Çünkü bir okul yöneticisi konforlu, güvenli ve eğitime elverişli bir ortamda çalıştığında oldukça motive olmuş olarak okula gelmektedir. Bu durum sadece yönetici değil, öğrenci, öğretmen ve veliyi de memnun etmektedir” (Y3).

Okul yöneticilerinin motivasyonunu artırmaya yönelik önerilerle ilgili oluşturulan üçüncü alt tema ise “Bürokrasiyle ilgili öneriler” olarak belirlenmiştir. Okul yöneticileri evrak işlerinin azaltılmasının, istek ve önerilerin daha kısa sürede dikkate alınmasının, eğitim ödeneklerinin eğitim-öğretim döneminden önce ve yeterli miktarda gelmesinin zamanın etkili ve verimli kullanılmasına katkı sağlayacağını düşünmektedirler; böylelikle mesleğe daha iyi motive olabileceklerini belirtmektedirler. Ayrıca okul yöneticileri öğretmeni ve yardımcıları seçebilme, öğrenci kaynaklı disiplin sorunlarına yaptırım gücünün artırılması gibi konularda etki ve yetki alanlarının genişletilmesi ve ödenek miktarlarının okul yönetiminin inisiyatifine bırakılması gerektiğini de ifade etmektedirler. Okul yöneticileri yerinde ve zamanında müdahale yapabilmenin mesleklerini daha verimli hale getireceğini ve motivasyonlarının da artacağını düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin motivasyonunu artıran “Bürokrasiyle ilgili öneriler” temasında gruplandırılan örnek yönetici ifadeleri ise şu şekildedir:

“Okul müdürlerinin yetki ve etki alanlarının genişletilmesini öneririm. Okul yöneticilerine en azından kendi müdür yardımcılarını seçme, okuldaki disiplin sorunlarında daha etkili olabilecekleri yetkilerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum” (Y16). “Gereksiz ve uzun yazışmalar yerine çözüme ulaşmada hızlı dokunuşların bürokrasi işlerinde odak noktası olması gerektiğini düşünüyorum. Okul yönetimleri tarafından üst kademelerdeki birimlerden bir sorun için yardım istendiğinde sorunun yazılı olarak iletilmekle kalınmayıp kısa sürede çözüme kavuşturulmasını sağlayacak bürokratik inisiyatiflerin artırılmasını öneriyorum” (Y13).

Okul yöneticilerinin motivasyonunu artırmaya yönelik önerilerle ilgili oluşturulan dördüncü alt tema “Üst yönetimle ilgili öneriler” olarak belirlenmiştir. Üst amirlerin destekleyici ziyaretleri, üst yönetimin okul müdürünün yerine geçip işlem yapmaması, olumlu geri dönüşler, ödüllendirme, karar süreçlerine dahil etme, adil- hakkaniyetli tutum ve davranışlarla karşılaşmaya yönelik ifadeler “Üst yönetimle ilgili öneriler” temasında gruplandırılmıştır ve örnek yönetici ifadeleri ise şu şekildedir:

“Okulda yapılan örnek faaliyetlerin ve projelerin amirlerimiz tarafından daha fazla desteklenmesinin, takdir edilmesinin, ödüllendirilmesinin ve okulların sıklıkla ziyaret edilerek çabalarımızın görülmesine yönelik girişimlerin artırılmasının mesleki motivasyonumuzu yükselteceğini düşünüyorum” (Y11). “Öncelikli olarak amirlerimiz

tarafından anlaşılacak, amirlerimizin adaletli davranacağından emin olmak, bir görevle ilgili seçim söz konusu olduğunda liyakatin daha fazla dikkate alınması, başarılarımızın sıklıkla takdir edilmesi, kusurlarımızın da ego tatmini yapılmadan söylenmesi motivasyonumuzu artıracaktır. Bu konulardaki tutum ve davranışlarda daha özenli davranılmasına yönelik önerilerin geliştirilmesini öneririm” (Y19).

Okul yöneticilerinin motivasyonunu artırmaya yönelik önerilerle ilgili oluşturulan beşinci alt tema “Meslekle ilgili öneriler” olarak belirlenmiştir. Okul yöneticileri mesleki itibar, saygınlık, kariyer basamaklarının geliştirilmesi ve özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının kendilerini daha saygın hissetmeleri bağlamında önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Mesleki gelişim seminerleri aracılığıyla kendilerini güncelleyebildiklerini, değişime daha hızlı uyum sağlayarak motive olabildiklerinin ifade etmektedirler. Meslekle doğrudan ilgisi olmayan konularla meşgul edilmemenin eğitim amaçlarına odaklanmayı artıracaklarını, enerjiyi doğru yere aktarmaya katkı sağlayacağını vurgulayan okul yöneticileri ekonomik koşulların da iyileştirilmesi gerektiğini vurgulayarak bu unsurların motivasyonda önemine dikkat çekmektedirler. Bu bağlamlarda oluşturulan okul yöneticilerinin motivasyonunu artırmaya yönelik “Meslekle ilgili öneriler” temasında gruplandırılan örnek yönetici ifadeleri ise şu şekildedir:

“Özellikle dezavantajlı bölgede olduğumuzdan öğretmen sirkülasyonu çok fazla. Öğretmen ve yöneticilerin okullarda devamlılığı açısından dezavantajlı bölgelerde çalışması için maddi ve manevi teşvik edicilerin olmasını öneririm” (Y7). “Okul müdürlerinin mesleki donanımının artırılması için gerek yurt içi, gerek yurt dışında (hem tatil hem hizmet içi eğitim) belli aralıklarla seminerler ve kurslar verilmesini öneriyorum” (Y1). “Öncelikli motivasyon aracı olmaması gerektiği halde maalesef mevcut durumda öyle olan ekonomik koşulların iyileştirilerek yaşam standardımın yükseltilmesi gerekiyor. Geline noktada yapılan iş karşılığında alınan ücret tatminden çok uzakta kalmakta ve bu da yaşamın tüm unsurlarını olumsuz etkilemektedir” (Y21). “Okul müdürlüğünün statü ve değer itibarıyla olması gereken yerde olmaması olumsuz manada beni etkilemektedir. Sorumluluğun çok, yetkinin az olduğu bir iş. İdareciliğin ikinci bir görev olmaktan çıkarılarak ayrı bir uzmanlık alanı olarak tanımlanmalı ve hem okulun hem de yöneticinin maddi olanakları iyileştirilmelidir” (Y23). “..... Yönetici okul dışı faktörlerle çok uğraşmakta, normal akışın içerisinde sorunsuz ilerlemesi gereken yemek, taşıma vb. işlerde çok fazla sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunları çözmekte yine okul yönetimine kalmaktadır. Bu ekstra iş yükünün yöneticilerin üzerinde alınması gerekir” (Y4).

Okul yöneticilerinin motivasyonunu artırmaya yönelik önerilerle ilgili oluşturulan son alt tema ise “Velilerle ilgili öneriler” olarak belirlenmiştir. Okul yöneticileri veli eğitimlerinin artırılarak, eğitimle ilgili konularda daha ilgili ve bilinçli bir veli kitlesinin oluşturulabileceğini ifade etmektedirler. Eğitimle ilgili bilinçli bir veli kitlesiyle daha sağlıklı iletişim ve etkileşim kurulabileceğini; böylelikle öğrenci başarısının da artacağını ileri süren okul yöneticileri okula sosyal, akademik ve maddi destek sağlayan velilerin diğer velilere de ilham kaynağı olabilecek biçimde onore edilerek desteklenmesi gerektiğini önermektedirler. Bu bağlamlarda oluşturulan “Velilerle ilgili öneriler” alt temasında gruplandırılan örnek yönetici ifadeleri ise şu şekildedir:

“Velilerin okulu bir eğitim, öğretim yuvası olarak görmemesi, okula karşı daha duyarlı olmaları, öğrencilerin gelişimlerinin takip ve gözlenmesinde bilinçli davranmaları için veli eğitimlerinin çok daha fazla yapılması gerekmektedir” (Y5). “Okulu maddi ve manevi olarak destekleyen velilerin hem okul yönetimi hem de üst yönetimler tarafından takdir edilerek çeşitli yöntemlerle sıklıkla onore edilmesi gerektiğini düşünüyorum” (Y7).

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Mevcut araştırmada okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak motivasyonlarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörler ve motivasyonlarının artırılmasına yönelik öneriler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Okul yöneticilerinin motivasyonlarını olumlu etkileyen faktörlere ilişkin alt temalar, “bireysel, çalışma arkadaşlarıyla ilgili, öğrencilerle ilgili, velilerle ilgili ve diğer motivasyon faktörleri”

şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sonuçları bu temalar bağlamında tartışılmıştır: Okul yöneticilerinin kişisel donanımlarının, bedensel ve ruhsal sağlıklarının, mesleki doyumlarının, özgüvenlerinin, yeniliklere açık olmalarının, mesleği sevmelerinin, öğrenciler ve çalışma arkadaşları tarafından sevimlerinin, aile desteklerinin, mutlu ve huzurlu bir özel hayata sahip olmalarının mesleki motivasyonlarını artırdığı görülmüştür. Çalışma arkadaşlarıyla ilgili ortak değerlere ve amaçlara sahip, mesleki adanmışlığı yüksek, özverili, uyumlu ve yenilikçi çalışma arkadaşları ile ilişkilerden oluşan etkili bir okul kültürünün okul yöneticilerinin motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışma arkadaşlarıyla ilgili okuldaki olumlu iklimin, ekip ruhunun, güvene ve desteğe dayalı ilişkilerin ve bireyler arasında etkili iletişimin kurulduğu sağlıklı bir okul ikliminin okul yöneticilerinin motivasyonlarını artırdığı yöneticiler tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerle ilgili olarak akademik, sosyal, sanatsal, sportif başarıların, olumlu davranışların, eğitime ilgi ve alakanın okul yöneticilerinin motivasyonlarını artırdığı araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucu velilerle yapılan açık, olumlu, yapıcı ve sürekli iletişimin, iş birliğinin, onların maddi ve manevi desteklerinin, eğitime yeterince önem vermelerinin, eğitimcilere nezaketlerinin ve olumlu dönütlerinin okul yöneticilerinin motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Ayrıca okulun maddi ve fiziki olanaklarının istenen düzeyde olması (konforlu, temiz, güvenli bir okul ortamı, spor salonu, akıllı tahta, internet, materyal vb. donanımların varlığı); üst yönetimlerin desteklemesi, okul ile iş birliği içinde olması, adaletli ve liyakatli davranışları, ödüllendirmeleri; mesleğin itibarın toplum gözünde yüksek olması okul müdürlerinin motivasyonunu artıran diğer faktörler olarak görülmektedir. Cullen ve Mazzeo'ye (2007) göre de okul yöneticileri okullarında fark yaratabildiklerinde, okulu olumlu yönde geliştirip değiştirdiklerinde, etkili liderlik becerilerine sahip olduklarında motive olmaktadır. Benzer biçimde Morton'da (2011) okul yöneticilerinin fark yaratma arzusunun, okulu geliştirme yeteneklerinin ve bilgisinin, psikolojik olarak iyi olma halinin motive edici faktörler olarak belirlemiştir. Esentürk ve Güngör (2019), araştırmalarında okul müdürlerini sosyal kazanım, mesleki ayrıcalık, saygınlık, kendini gösterme ve alana katkı sağlama gibi motive edici unsurların yönlendirdiğini vurgulamıştır. Yalçın'da (2016) dinamik öğretmen kadrosu, ekip ruhu, başarılı öğrenci ve takdir edilme gibi faktörlerin okul müdürlerini olumlu motive ettiğini belirtmiştir. Yıldırım'ın (2011) araştırma bulguları okul müdürlerinin motivasyon kaynaklarının içsel (vatan sevgisi,) ve dışsal (takdir edilme) olduğu yönündedir. Cebeci ve Çağanağa (2019), özlük hakları, çalışanlar arasındaki huzur ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilgisinin okul yöneticileri için en olumlu motivasyon unsurları olduğunu çalışmasında belirlemiştir. Mevcut araştırma bulgularının alan yazındaki diğer araştırma bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Gyimah'ın (2020) çalışmasında da iş tatmini, ödül sistemleri, mesleki eğitim ve gelişim seminerlerinin yöneticilerin motivasyonunu etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu bilgiler ışığında, mevcut araştırma bulgularının alan yazındaki diğer araştırmalar ile genel olarak örtüştüğü görülmektedir. Farklı örneklem grubu ile gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçlarının farklı araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar ortaya koyması problem ve çözüm önerilerinin ortaya konulduğu ancak sorunların çözümü açısından yeterli çalışmaların yapılmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörler, "bireysel, çalışma arkadaşlarıyla ilgili, öğrencilerle ilgili, velilerle ilgili ve diğer motivasyon faktörleri" olmak üzere beş alt tema altında toplanmıştır. Araştırma sonuçları bu temalar bağlamında tartışılmıştır: Bireysel olarak yönetsel becerilerin eksikliğinin (çatışma çözme, etkili karar alma, koordinasyon), deneyim eksikliğinin, mesleki tükenmişliğin, uzun süre aynı yerde çalışmanın, bedensel ve ruhsal sağlık problemlerinin, maaşların yetersizliğinin, sosyal yaşama bütçe ayıramamak gibi ekonomik zorlukların, sağlık ve özel yaşamdaki olumsuzlukların okul yöneticilerinin motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörler olduğu görülmüştür. Ortak akademik, sosyal ve değersel amaçlarda birleşmemek, isteksiz, yeniliklere ve öğrenmeye kapalı çalışma arkadaşları, iş birliğinin eksiliği, etkili okul kültürünün olmayışının; çatışma, iletişimsizlik, çekişme, dedikodu, klikleşme gibi sağlıklı okul iklimi göstergelerin çalışma arkadaşlarıyla ilgili olumsuz etkenler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerle ilgili olarak düşük akademik başarının; devamsızlık, zorbalık, saygısızlık, olumsuz davranışlar, okul kurallarına

uymamak gibi disiplin sorunlarının; ilgisizlik ve isteksizlik gibi düşük öğrenci motivasyonunun okul yöneticilerinin motivasyonunu olumsuz etkilediği görülmüştür. Velilerle ilgili olarak akademik ve sosyal ilgisizliğin, maddi ve manevi olarak okulun desteklenmemesinin, okul yönetimine karşı nezaketsizliğin, gereksiz şikayetlerin, baskı, tehdit, görev alanına müdahale gibi olumsuz tutum ve davranışların okul yöneticilerinin motivasyonunu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada okulun fiziki koşullarının olumsuzluğunun ve maddi imkânsızlıklarının; evrak işlerinin yoğunluğunun, uzun yazışmaların, eğitimle doğrudan ilgisi olmayan beklentiler gibi bürokratik engellerin, üst yönetimle ilgili olumsuz davranış ve tutumların (adaletsizlik, liyakatsizlik, çalışmaların yeterince desteklenmemesi, okul yönetimine haksız müdahalenin, sorunların çözümünde yalnız bırakılmanın, takdir görmemek), öğretmen sayısının yetersizliğinin, mesleki itibarın zedelenmesinin, eğitim-öğretim dışı işlerin ve yetkilerin kısıtlı olmasının okul yöneticilerinin motivasyonunu azaltan diğer faktörler olduğu belirlenmiştir. Morton da (2011) araştırmasında motivasyonu başlıca engelleyici faktörler olarak stres miktarı, olumsuz veya çekişmeli durumlarda ebeveynlerle çalışma, öğrenci başarısının düşük olmasının önemini belirtmiştir. Yalçın (2016) maddi imkânsızlıkların ve veli desteği eksiliğinin yöneticilerin çalışma yaşamlarını olumsuz motive ettiği bulgusuna dikkat çekmektedir. Yıldırım (2011), motivasyonu bozan etkenler arasında ise maddi imkânsızlıklar ve üst yönetim ilgisizliğinin olduğunu göstermektedir. Cebeci ve Çağanağa (2019) çalışmalarında, söylenti, çalışanlar arasındaki huzursuzluk ve yetki ötesi sorumlulukların motivasyon düşürücü unsurlar olarak görülmekte olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bu sonuçlar okul yöneticilerinin motivasyonlarını etkileyen okul içi ve okul dışı çok fazla farklı etken olduğunu bu durumun yöneticilerin verimliliğini etkilediğini, etkili bir eğitim öğretim sürecinin gerçekleşmesi açısından engeller oluşturabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Ek olarak mevcut araştırmada, yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak onların motivasyonunu artıracak öneriler belirlenmiştir. Motivasyon, çalışanların işlerine yönelik tutumlarının, öz tatmin derecelerinin ve örgütsel amaçlara ulaşma verimliliğinin analizinde büyük rol oynadığı (Kimani, 2017) için okul yöneticilerinin motivasyonu artırma konusunda yapılacak uygulamalara rehber niteliği olabilecek önerilerin dikkate alınması mevcut araştırmada önerilmektedir. Mevcut araştırmada, okul yöneticilerinin motivasyonlarını artırmaya yönelik öneriler, "bireysel, okulla ilgili, bürokrasiyle ilgili, üst yönetimle ilgili, meslekle ilgili ve velilerle ilgili" olmak üzere altı alt temada gruplandırılmıştır. Bireysel beklentilerle ilgili öneriler, sosyal etkinler için maddi teşvikler ve mesleki yıpranma, mesleki tükenmişlik, stres vb. durumlar için psikolojik destek olarak belirlenmiştir. Okulla ilgili olarak, okulların temizlik, derslik, bahçe vb. fiziki şartlarının iyileştirilmesi, teknoloji, materyal, temizlik malzemeleri vb. donanımsal ihtiyaçlarının giderilmesi için desteklerin verilmesi gerektiği önerilmiştir. Evrak işlerinin azaltılması, istek ve önerilerin kısa sürede dikkate alınması, yetkilerin genişletilmesi ve öğrenci kaynaklı disiplin sorunlarına yaptırım gücünün artırılması bürokrasiyle ilgili öneriler olarak okul yöneticileri tarafından ifade edilmiştir. Üst yönetimle ilgili öneriler olarak; destekleyici ziyaretler, olumlu geri dönütler, karar süreçlerine dahil etme, adil- hakkaniyetli tutum ve davranışların olabileceği okul yöneticileri tarafından belirtilmiştir. Meslekle ilgili öneriler olarak mesleki itibarın artırılması, kariyer basamaklarının iyileştirilmesiyle ilgili çalışmalar; dezavantajlı bölgelerde çalışmaya teşvikler verilmesi, özlük haklarının ve mesleğin ekonomik koşullarının iyileştirilmesi, mesleki gelişim seminerleri, meslekle doğrudan ilgisi olmayan fazla iş yüklerinin yöneticilerden alınması okul müdürleri tarafından ifade edilmiştir. Son olarak velilere bilinçlendirici seminerler verilmesinin ve desteklerinden ötürü onların onore edilmesi gerektiği okul yöneticileri tarafından motivasyonu artıracak öneriler olarak belirtilmiştir. Gyimah'm da (2020) araştırması sonucunda eğitimcilerin motivasyonunu ve işlerinden tatmin olmalarını garanti altına almak için okul ortamında eğitimcilerin rahat olup olmadığını kontrol edilmesini, öğrenciler arasında yüksek disiplin standartlarının sağlanmasını ve eğitimcilerin becerilerini modernize etmek için hizmet içi eğitime gitmelerini tavsiye edilmektedir. Benzer bir biçimde Yalçın (2016) da araştırmasının sonucunda okul yöneticilerinin üst yönetimlerce adil değerlendirilmesi, ödüllendirilmeleri, velilerin okul yönetim sürecine katkıları bakış açısıyla özellikle üst yöneticiler tarafından değerlendirilmesi ve okulun maddi imkânsızlıklarını

azaltacak çeşitli uygulamalar yapılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Can (2022), araştırma bulguları sonucunda, okul yönetimlerinin sorunlarını azaltmaya yönelik eğitim sisteminin bir bütün olarak geliştirilmesini, okulların fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmasını, bürokratik işlerin azaltılmasını, ekonomik iyileştirmelerin yapılmasını ve velilerin okula katılımlarının sağlanmasına yönelik çalışmaların yapılmasını önermiştir.

Mevcut çalışmada okul yöneticilerinin motivasyonunu artıran, azaltan ve motivasyonu artırmaya yönelik önerilerin çok boyutlu olduğu; eğitimle ilgili tüm paydaşların ortak çabasının gerekliliği görülmektedir. Okul yöneticilerinin motivasyonun artırmak için mevcut bağlamında şu önerilerde bulunulabilir: Okul yöneticilerinin sosyal, ruhsal ve kariyer gelişimine yönelik destekleyici çalışmalar ilgili bakanlıklar tarafından organize edilerek bu alanlardaki gelişim fırsatları artırılabilir. Okul yöneticilerinin başarıları ve eğitime katkıları daha fazla takdir edilerek mesleğe olan bağlılıkları artırılabilir. Öğretmenler, üst yönetimler ve veliler gerektiğinde okul yöneticileri ile daha fazla iletişim ve etkileşim içinde olarak onlara destek olabilir. Böylelikle, okul yöneticileri iş yüklerini dengeli ve kontrollü bir şekilde yönetilebilirler ve bu da onlardaki iş stresini azaltabilir. Öğretmen ve personel gereksinimlerinin sayı ve nitelik olarak güçlendirilmesinde okul yöneticilerine verilen destek eğitim-öğretim dönemi başlamadan önce sağlanabilir. Aynı etkili ekip çalışması bağlamında okul yöneticilerinde birlikte çalışabileceği personel seçimi konusunda inisiyatif tanınabilir. Okulun fiziki, sosyal ve teknolojik alt yapılarındaki ve eğitim malzemelerindeki eksiklikler ilgili makamlarca daha hızlı giderilebilir; okulların bütçelerine verilen ödenek miktarı artırılabilir. Öğretmen, öğrenci, veli ve toplum ile ilişkilerin daha sağlıklı ilerlemesi ve etkili iletişim kurulabilmesi için tüm bu eğitim paydaşlarına iletişim becerileri ve insan ilişkileri konularında programlar ve eğitimler düzenlenebilir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim bahar yarıyılında, Gaziantep ve Kocaeli illeri ili merkez ilçelerinde, kamuya ait okullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin bu araştırma amacı doğrultusunda hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlarla sınırlıdır.

### **Destek ve Teşekkür**

Öznur RENGİ ve Bayram BOZKURT (2023) tarafından hazırlanan bu çalışma International Education Congress 2023'de bildiri olarak sunulmuştur.

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.



### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.11.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-87841438-302.08.01-408566

### **KAYNAKÇA**

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3),151-166. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/32419>
- Adams, J. S. (1965). Inequity of social exchanges, advances. L. Berkowitz (Ed.) içinde, *Advances in Experimental social psychology* (pp. 267-299). Academic Press.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13,343-361. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31512>
- Arastaman, G., Öztürk-Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61>
- Aslan, M. , & Doğan, M. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/983139>
- Bayraktar, H. V. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Journal of Turkish Studies* 10(3), 1079-1100. <https://doi.org/DOI: 10.7827/TurkishStudies.7788>
- Bhujel, J. B. (2021). The role of principal in improvement of school performance: A qualitative study in community school of Nepal. *Research Journal of Education*, 7(1), 1-10. [Academic Research Publishing Group - ARPG \(arpgweb.com\)](https://www.academicresearchpublishing.com/ARPG).
- Burgul, N. S., Emiroğlu, O., & Güneylı, A. (2019). School administrators and teacher motivation understanding: Cyprus case. *Amazonia Investiga*, 8(19), 354-361. [3 \(PDF\) School Administrators and Teacher Motivation Understanding: Cyprus Case \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/348111048)
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, E. (2022). Okul yönetiminin sorunları: okul müdürlerinin değerlendirmeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 402-433. <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/411>
- Carvalho, A. D., Riana, I. G. , & C. Soares, A. (2020). Motivation on job satisfaction and employee performance. *International Research Journal of Management, IT & Social Science*, 7(5), 13-20. <https://sloap.org/journals/index.php/irjmis/>
- Cebeci, O., & Çağanağa, Ç. K. (2019). Effects of motivation of school administrators on human resources management. *Open Access Library Journal*, 6, 1-17. <https://doi.org/doi: 10.4236/oalib.1104808>. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=93922>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çeviri Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Cullen, J. B., & Mazzeo, M. J. (2008). Implicit performance awards: An empirical analysis of the labor market for public school administrators. *University of California*, San Diego (December). <https://users.nber.org/~confer/2007/URCf07/mazzeo.pdf>
- Dartey-Baah, K. (2010). Job satisfaction and motivation: Understanding its impact on employee commitment and organisational performance. *Acedemic Leadership the Online Journal*, 8 (4), 1-16. <https://doi.org/10.58809/XHXY6608>
- Dhuey, E., & Smith, J. (2018). How school principals influence student learning. *Empirical Economics*, 54(2), 851-882. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00181-017-1259-9>
- Doğanlı, B., & Demirci, Ç. (2014). Sağlık kuruluşu çalışanlarının motivasyonlarını belirleyici faktörler üzerine bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 21(1), 47-60. <https://doi.org/10.18657/yeabu.49076>
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuatd/issue/28248/300307>

- Esentürk, O. K., & Güngör, N. B. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yöneticiliğe yönelim nedenleri. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(4), 250-264. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/885840>
- Gyimah, N. (2020). Factors affecting teacher motivation in senior high schools in ghana: A case study of dompoase senior high school. <https://ssrn.com/abstract=3677392>
- Helvacı, M. A., & Başın, H. (2013). Okul müdürlerinin kullandıkları motivasyon yaklaşımları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 300-322. <https://www.acarindex.com/pdfs/129312>
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. World Publishing Company.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). John Wiley.
- Kimani, G. N. (2017). Educational management. <https://oer4nosp.col.org/id/eprint/123/1/Education%20Management.pdf>
- Kuswati, Y. (2019). Motivation role in improving work effectiveness. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal) Humanities and Social Sciences*, 2(4), 281-288. <https://pdfs.semanticscholar.org/f09b/73c0c1d588a122543d3fdc1d43d4474444dc.pdf>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Center for Applied Research and Educational Improvement. <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/2035/CAREI%20ReviewofResearch%20How%20Leadership%20Influences.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Locke, E. A. (1976). *The supervisor as "motivator": His influence on employee performance and satisfaction*. Heath and Company.
- Lunenberg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (6. Baskı). (G. Arastaman, Çev. Ed.). Nobel Yayın
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- McClelland, D. C. (1976). *The achieving society*. Irvington Publishers.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage
- Morton, W. M. (2011). *Factors that motivate and inhibit educators to apply for the principalship* [Doctoral dissertation]. The Faculty of the Morgridge College of Education University of Denver, USA.
- Orr M., King C., & La Pointe, M. (2010). *Districts developing leaders: Lessons on consumer actions and program approaches from eight urban districts*. Wallace Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512804.pdf>
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., & Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (2), 190-215. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/402892>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem.
- Pintrich, P. R & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Merrill Prentice Hall. [Motivation in education : theory, research, and applications second edition : Pintrich, Paul R : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](https://www.archive.org/details/motivation-in-education-theory-research-and-applications-second-edition-pintrich-paul-r-free-download-borrow-and-streaming-internet-archiv)
- Poláčková, K. (2016). Motivation, performance and efficiency. International Scientific Conference for Ph.D. students of EU countriesAt: LondonVolume: 2. <https://doi.org/DOI: 10.13140/RG.2.1.2353.5126>
- Renihan, P. J., Phillips, S., & Raham, H. (2006). *The role of the school principal: Present status and future challenges in managing effective schools*. SAEI.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior*, (15th ed.). Pearson.
- Rowley, J. (1996). Motivation and academic staff in higher education. *Quality Assurance in Higher Education*, 4, 11-16. <https://doi.org/10.1108/09684889610125814>
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (A. T. Akcan ve S. N. Şad, Çev.). Pegem Akademi.
- Salihoğlu, S. (2020). *Performansı etkileyen motivasyon faktörleri ve aralarındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Saracel, N., Taşseven, Ö., & Kaynak, E. (2016). Türkiye'de çalışan y kuşağında iş tatmini-motivasyon ilişkisi. *Social Sciences Research Journal*, 5(1), 50-79. <https://core.ac.uk/reader/47258620>
- Schulze, S. & Steyn, T. (2003). Educators' motivation: Differences related to gender, age and experience. *Acta Academica*, 35(3), 138-160. <https://hdl.handle.net/10520/EJC15273>

- Uygun, Ö. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörler* [Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Vero, E., & Puka, E. (2017). The Importance of Motivation in an Educational Environment. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 57-66. [https://doi.org/107346/-fei-XV-01-17\\_05](https://doi.org/107346/-fei-XV-01-17_05)
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. John Wiley.
- Weaver, T. (1988). Theory M: Motivating with money. *Cornell HRA Quarterly*, 29(3), 40-45. <https://doi.org/10.1177/001088048802900314>
- Wigfield, A., Cambria, J., & Eccles, J. S. (2012). Motivation in education in the oxford handbook of human motivation. R. M. Ryan ( Ed.). *Oxford library of psychology*. (pp.463-478). OUP USA. [The Oxford Handbook of Human Motivation | Oxford Academic \(oup.com\)](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195309006/0130001)
- Yalçın, S. S. (2016). Okul yöneticilerinin motivasyonlarını etkileyen unsurlar, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9( 2), 905-92. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=641655>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2011). Okul müdürlerinin motivasyonu üzerine nitel bir araştırma. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 71-85. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16835>
- Yüksel, Y. M. (2021). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Motivation, which is a psychological concept, is important for education, teachers, students and administrators as in every field (Pintrich & Schunk , 2002). Understanding the concept of motivation in terms of educational staff and students and conducting studies to increase it offers the opportunity to improve the quality of education and achieve goals in line with the predetermined vision (Wigfield et al., 2012, p. 470).

It is important to investigate the motivation factors of school administrators in order to attract qualified and effective candidates to the position of school administrator, to persuade them to continue their duties, to develop policies in this context and to guide researchers. In this context, in the present study, it is aimed to reveal the factors affecting school administrators' motivation positively and negatively based on their opinions and suggestions for increasing their motivation. In line with this purpose, answers to the following questions were sought based on the opinions of school administrators:

1. What are the factors that positively affect school administrators' motivation?
2. What are the factors that negatively affect school administrators' motivation?
3. What are the suggestions for increasing the motivation of school administrators?

### Method

This research was conducted within the scope of phenomenology design, one of the qualitative research methods. Phenomenology studies are a type of research that tries to explain the phenomena that we are aware of and perceive but do not have in-depth knowledge, understanding and comprehension (Creswell, 2013); and as data sources, people or groups who experience the phenomenon under investigation are used (Büyüköztürk, et al., 2012). The study group of the research consists of 24 school administrators working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in two metropolises located in the southeast of Turkey, determined according to the maximum diversity sampling method. The data of the study were collected through both face-to-face and online interviews using a semi-structured interview form developed by the researchers. The research data were analysed by content analysis method.

### Results, Discussion and Conclusion

The factors affecting the motivation of school administrators positively were grouped under 5 sub-themes. These sub-themes were determined as individual, related to colleagues, related to students, related to parents and other factors. As individual motivation factors, it is seen that professional skills of principals, physical and mental health, professional satisfaction, self-confidence, etc. increase motivation. It is seen that an effective school culture related to colleagues increases the motivation of school principals. In addition, it is seen that a healthy school climate increases the motivation of school administrators. It is seen in the research findings that academic, social and artistic achievements and positive behaviours of students increase the motivation of school administrators. Research findings show that effective communication, cooperation, parental support and positive relations with parents increase the motivation of school administrators. In addition, the desired level of material and physical facilities of the school, the support of senior management, fair and meritorious behaviours and rewards are seen as other factors that increase the motivation of school principals.

The factors that negatively affect the motivation of school administrators were grouped under 5 sub-themes. These sub-themes were determined as individual, related to colleagues, related to students, related to parents and other factors. Lack of managerial skills, lack of experience, professional burnout, health problems, insufficient salary, etc. can be given as examples of individual negative motivation factors. Lack of effective school culture and unhealthy school

climate indicators were identified as negative motivational factors related to colleagues. Factors such as low academic achievement, absenteeism, bullying, disrespect are the factors that negatively affect the motivation of school administrators related to students. Academic and social indifference, lack of financial and moral support for the school, negative relationships, negative attitudes and behaviours are negative motivation indicators related to parents. In addition, it is seen in the research that unfavourable physical conditions of the school, financial impossibilities, paperwork, negative attitudes and behaviours related to senior management, insufficient number of teachers are other factors that reduce the motivation of school principals.

The suggestions for increasing the motivation of school administrators were grouped under 6 sub-themes. These sub-themes are; suggestions related to individual expectations, suggestions related to school, suggestions related to bureaucracy, suggestions related to senior management, suggestions related to profession and suggestions related to parents. Suggestions related to individual expectations were determined as financial incentives for social activities and psychological support for professional wear and tear, professional burnout, stress, etc. Regarding the school, it was suggested that the physical conditions of schools such as cleaning, classrooms, gardens, etc. should be improved, and support should be provided to meet the hardware needs of schools such as technology, materials, cleaning materials, etc. Reducing paperwork, taking requests and suggestions into consideration in a short time, expanding authorisations and increasing the sanctioning power for disciplinary problems caused by students were expressed by school principals as suggestions related to bureaucracy. As suggestions related to senior management; supportive visits, positive feedback, inclusion in decision-making processes, fair and equitable attitudes and behaviours were stated by school principals. As suggestions related to the profession, school principals stated that increasing professional reputation, studies on improving career steps, giving incentives to work in disadvantaged regions, improving personal rights and economic conditions of the profession, professional development seminars, removing excessive workloads that are not directly related to the profession from administrators. Finally, school principals stated that parents should be given awareness-raising seminars and they should be honoured for their support as suggestions to increase motivation.

**Kocaeli Üniversitesi**

**Eğitim Dergisi**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 273-288



**Kocaeli University**  
**Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1

Page: 273-288

İkinci dil öğretiminde Chatbot teknolojisinin  
kullanımına yönelik çalışmalardaki genel eğilimler

General trends in studies on the use of Chatbot  
technology in second language teaching

**Sedat MADEN,**  <https://orcid.org/0000-0002-8024-8182>

*Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sedatmaden@bayburt.edu.tr*

**Okan YETİŞENSOY,**  <https://orcid.org/0000-0002-6517-4840>

*Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, okanyetisensoy@bayburt.edu.tr*

Bu çalışma EJERCongres 2023'de özet bildiri olarak sunulmuştur.

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Gönderim Tarihi**

21 Aralık 2023

**Düzeltilme Tarihi**

27 Mart 2024

**Kabul Tarihi**

27 Mart 2024

**Önerilen Atıf**

**Recommended Citation**

Maden, S., & Yetişensoy, O. (2024). İkinci dil öğretiminde Chatbot teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmalardaki genel eğilimler. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 273-288. <http://doi.org/10.33400/kuje.1407998>

## ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ikinci dil öğretiminde "Chatbot" teknolojisinin kullanımına yönelik araştırma makalesi türündeki çalışmaların incelenerek bu konuda var olan eğilimlerin ortaya koyulmasıdır. Nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yürütülen bu çalışma, doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür. İkinci dil öğretiminde Chatbot kullanımını ele alan araştırma makalesi türündeki 40 çalışma ise bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Analizler sonucunda ikinci dil eğitiminde Chatbot kullanımına yönelik çalışmaların önemli bir kısmının önce deneysel bir sürecin yürütüldüğü, ardından katılımcılardan görüş alınan karma yöntem araştırmaları şeklinde kurgulandığı belirlenmiştir. Karma yöntem araştırmalarından sonra en sık olarak kullanılan yaklaşımların ise sırasıyla nicel ve nitel yaklaşımlar olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaların büyük oranda İngilizcenin öğretimine odaklandığı görülmüş, Çince ve Almanca dillerine yönelik birer çalışma dışında farklı bir hedef dillere yönelik çalışmalara rastlanılmamıştır. Çalışmalardaki genel eğilimin hâlihazırda var olan chatbotları kullanma yönünde olduğu belirlenmiş, bu anlamda Replika, Andy, Alexa, Elbot, Mitsiku ve Google Asistan'ın yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür. Araştırmacıların kendi Chatbot'unu geliştirdiği çalışma örneklerine de rastlanmıştır. Araştırmalardaki katılımcı gruplarını büyük oranda üniversite öğrencilerinin oluşturduğu görülmüş, lise, ortaokul ve ilkokul öğrencileri ile öğretmenlerin çalışma grubu olduğu çalışmaların nadir olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların sıklıkla konuşma ve gramer becerileri etrafındaki akademik başarı faktörüne odaklandığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların görüş ve algılarını belirlemeye yönelik çalışmaların da bulunduğu, bu noktada en az çalışmanın motivasyon, ilgi, tutum gibi duyuşsal özellikler etrafında gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

*Anahtar Sözcükler:* chatbot, eğilim, ikinci dil öğretimi

## ABSTRACT

The purpose of this research is to reveal existing trends by examining research article-type studies on the use of "Chatbot" technology in second language teaching. This study, carried out in accordance with the qualitative research approach, utilized the document review method. Forty studies in the form of research articles addressing the use of Chatbots in second language teaching constituted the main data source of this research. As a result of the analysis, it was determined that a significant part of the relevant studies was designed as mixed methods research, in which an experimental process was first carried out, and then opinions were obtained from the participants. The most frequently used approaches after mixed methods research are quantitative and qualitative approaches, respectively. Additionally, it was observed that the research largely focuses on teaching English, and apart from one study on Chinese and German, no studies on different target languages were found. The general trend in the studies is to use existing chatbots, and in this sense, Replika, Andy, Alexa, Elbot, Mitsiku, and Google Assistant have been widely used. There are also examples of studies where researchers developed their own Chatbot. It was observed that the participant groups in the studies were largely composed of university students, and it was determined that studies in which high school, secondary school, and primary school students and teachers were the study groups were rare. Studies often focus on the academic success factor around speaking and grammar skills. It was also determined that there are studies aimed at determining the opinions and perceptions of the participants, but there are few studies conducted around affective characteristics such as motivation, interest, and attitude.

*Keywords:* chatbot, second language teaching, trends

## GİRİŞ

Yapay zekânın toplumsal yaşam içerisindeki yükselen rolüyle birlikte yapay zekâ ile desteklenen çeşitli teknolojiler, insan yaşamını kolaylaştıran araçlar olarak yaygınlaşmıştır. Son yıllarda popülerlik kazanan yapay zekâ teknolojilerden birisi de Chatbot'tur. Chatbot'ların ortaya çıkışı 1966 yılında ELIZA adı verilen ve amacı doğal dil ile insan ve makine arasındaki iletişimi incelemek olan ilk sohbet robotunun ortaya çıkışına uzanmaktadır. Ancak teknoloji son birkaç yılda popüler hale gelmiştir (Pérez vd., 2020). Chatbot'lar, basitçe metin veya ses arayüzleri aracılığıyla doğal dili kullanarak insanlarla etkileşime girilebilen dijital sistemler olarak tanımlanmaktadır. Bir Chatbot'un başlıca amacı ise insan konuşmasını simüle ederek konuşmaları otomatikleştirmektir (Wollny vd., 2021). Bu teknoloji, mesajlaşma uygulamaları, mobil uygulamalar, web siteleri gibi farklı platformlara kolaylıkla entegre edilebilmekte müşteri hizmetleri, bilgi edinme, eğlence, sağlık gibi çeşitli bağlamlarda yaygın şekilde kullanılmaktadır (Lin vd., 2022).

Günümüzde Chatbot teknolojisinin yaygın şekilde kullanıldığı alanlardan birisi de eğitimidir. Bununla birlikte chatbotları eğitim alanına uyarlayan çalışmaların önemli bölümü dil eğitimine odaklanmıştır (Hwang & Chang, 2018). Bu alandaki çalışmalar incelendiğinde söz konusu araştırmaların ana dil öğretiminden ziyade ikinci dil öğretimi etrafında gerçekleştirildiği görülmektedir (Nee vd., 2023). Fryer ve diğerleri (2020) chatbotların ideal bir dil öğrenme takım arkadaşı (partnerleri) olma potansiyeline vurgu yapmış, bu teknolojinin ortaya koyduğu dönüşümler yönüyle dil eğitimi alanında devrim niteliğinde değişimlere sebep olabileceğini ifade etmiştir. Chatbotların dil öğrenme-öğretme süreçlerinde oluşturabileceği potansiyel dönüşümler ise sayısız çalışmada ele alınmıştır. Buna göre ikincil dil ediniminin temel gerekliliklerinden birisi pratiktir. Chatbotlar öğrencilere daha rahat bir şekilde hedef dillerde pratik yapma, öğrendiklerini sınama, normal şartlarda kullanma ihtimalleri düşük cümle kalıplarını kullanabilme imkânı sunmaktadır. Böylece gerçek bir konuşma partnerine olan ihtiyaç azalmakta, zamandan ve mekândan bağımsız pratik yaşantıları hayata geçmektedir (Alm & Nkomo, 2020; Vanjani vd., 2020).

Ayrıca öğrenciler bir Chatbot ile pratik yaparken, gerçek bir dil öğrenme ortağına göre daha rahat hissederler. Bu ise öğrenciler açısından daha az tehdit edici ve motivasyonun yüksek olduğu öğrenme süreçlerini teşvik etmektedir. Bununla birlikte chatbotlar ile öğrenciler kendi hızlarında, daha esnek ve kişiselleştirilmiş bir şekilde dil öğrenebilmektedir. Dahası chatbotlar, dil öğrenenlere yazım ve dil bilgisi gibi konularda anında ve etkili geri bildirimler sağlayabilmekte, öğrencilerin dil bilgisi ve yazım hatalarını düzeltmeleri yönüyle daha sağlıklı bir öğrenme sürecini beraberinde getirmektedir. Örneğin Duolingo ve ChatGPT gibi uygulamalar sağladıkları geri bildirimler, çeviri sağlama yetenekleri, gramer açıklamaları ve bağlama dayalı örnekler ile yeni dil öğrenenlerin karmaşık dil kurallarını anlamalarına ve kelime dağarcığını genişletmekte yardımcı olmaktadır. Bütün bunların yanında chatbotlar yalnızca yazılı değil, aynı zamanda sesli bir bağlam üzerinden de etkileşim kurabilmektedir. Bu ise dil bilgisi ve yazmanın yanında, konuşma ve dinleme gibi dil becerilerinin geliştirilmesine hizmet etmektedir. Bütün bu potansiyel faydalara karşın, chatbotların sorumlu bir şekilde, mevcut dil öğrenme yöntemleriyle birlikte kullanmak da önemli bir husus olarak görülmektedir. Nitekim bu araçların "yapay" bir zekâyı temsil ettiği, insan olmadıkları, kültürel bağlamları ya da günlük dil kullanımındaki nüansları mükemmel şekilde yakalayamayabilecekleri de akılda tutulması gereken noktalar olarak gösterilmektedir (Fryer vd., 2006; Han, 2020; Mengual Andrés & López Meneses, 2021; Shin, vd., 2021; Ifelebuegu vd., 2023).

Alanyazını incelendiğinde Chatbot'ların kullanımı üzerine var olan alanyazının değerlendirildiği çeşitli çalışmalara rastlanılmaktadır. Bu çalışmaların bir bölümü genel durum ve eğilimlere odaklanırken (Lin vd., 2022), bazı çalışmalar chatbotların eğitim alanındaki kullanımına odaklanmıştır (Winkler & Söllner, 2018; Wollny vd., 2021). Chatbotların eğitim alanındaki kullanımına yönelik çalışmalardan birisini gerçekleştiren Hwang ve Chang (2023) 1999-2020 yılları arasında gerçekleştirilen 29 çalışmayı incelerken, Nee ve diğerleri (2023) 2019-2021 arasında yürütülen eğitimle ilişkili 25 çalışmayı incelemiştir. Ramandanis ve Xinogalos (2023)



ise eğitsel chatbotların kullanıldığı 73 farklı çalışmayı incelemiş ve çalışmalardaki genel eğilimleri değerlendirmiştir. Bu çalışmaları dil eğitimi perspektifinden ele alan Klímová ve Seraj (2023) ise yüksek öğretim düzeyinde Chatbot destekli yabancı dil öğrenme-öğretme süreçlerini ele alan 7 farklı deneysel çalışmayı mevcut trendler bağlamında detaylı olarak incelemiştir. Huang ve diğerleri (2020) ana dil öğretimi ve ikinci/yabancı dil öğretiminde chatbotların kullanımını ele alan 25 deneysel çalışma üzerinden kapsamlı bir alanyazın değerlendirmesinde bulunmuştur. Ji ve diğerleri (2022) ise chatbotlar da dâhil olmak üzere yapay zekâ teknolojilerinin dâhil olduğu dil öğrenme ortamlarında yürütülen 25 deneysel çalışmayı insan-bilgisayar iş birliği bağlamında değerlendirmiştir.

İlgili alanyazın genel olarak değerlendirildiğinde eğitimde Chatbot kullanımını gerek genel çerçeveden gerekse dil eğitimi üzerinden ele alan ve alanyazın değerlendirmesi niteliği taşıyan çalışmaların olduğu görülmektedir. Buna karşın konuyu ikinci dil/yabancı dil öğretimi ile sınırlayarak, mevcut trendler bağlamında inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Chatbot'ların dil eğitimi alanında öncelikle ikinci dil/yabancı dil öğretiminde kullanılan bir teknoloji olduğu (Vázquez Cano, vd., 2021) göz önünde bulundurulduğunda, ikinci dil eğitiminde Chatbot kullanımına yönelik çalışmalardaki genel eğilimlerin ortaya koyulmasının bir gereklilik olduğu düşünülebilir. Bu noktada ilgili araştırmanın amacı ikinci dil öğretiminde "Chatbot" kullanımına yönelik araştırma makalesi türündeki çalışmaların incelenerek, bu konuda var olan eğilimlerin ortaya koyulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda cevap aranacak sorular şöyledir:

1. İkinci dil eğitiminde Chatbot kullanımına yönelik araştırma makaleleri hangi hedef dile yoğunlaşmaktadır?
2. İkinci dil eğitiminde Chatbot kullanımına yönelik araştırma makaleleri hangi hedef kitleyi temel almıştır?
3. İkinci dil eğitiminde Chatbot kullanımına yönelik araştırma makaleleri hangi araştırma yöntemi etrafında gerçekleştirilmiştir?
4. İkinci dil eğitiminde Chatbot kullanımına yönelik araştırmalardaki chatbotlar nasıl oluşturulmuştur?
5. İkinci dil eğitiminde Chatbot kullanımına yönelik araştırma makaleleri hangi konu alanına yoğunlaşmaktadır?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yürütülmüştür. Bu noktada nitel araştırma yaklaşımları içerisinde değerlendirilen doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi çalışmaları, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olgu ve olayların gerçekçi bir şekilde ortaya koyulmasına yönelik nitel süreçlerin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu noktada araştırma soruları kapsamında gerekli veri kaynaklarına ulaşılmış, araştırma soruları ilgili veri kaynakları üzerinden incelenmiştir.

### Araştırmanın Veri Kaynakları

Google Akademik, Proquest, DergiPark, EBSCO-Host veritabanlarında yapılan aramalar sonucu ulaşılan ve ikinci dil öğretiminde Chatbot kullanımını ele alan araştırma makalesi türündeki 40 kaynak bu araştırmanın temel veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında incelenecek araştırmalar belirlenirken, 2014 Aralık ayı ile 2023 Nisan ayları arasında yayınlanmış makalelerin kullanılması temel alınmıştır.

### Araştırma Verilerinin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde ise araştırma verilerinin önceden belirlenen temalar altında özetlendiği ve yorumlandığı betimsel analizden yararlanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu noktada araştırmaya temel oluşturan beş soru etrafında önceden belirlenen "hedef dil,"

"benimsenen araştırma yöntemi", "hedef kitle", "chatbotların oluşturulma şekli", "konu alanı" birer tema olarak kabul edilmiş ve elde edilen veriler ilgili temalar altında sistematik şekilde sunulmuştur.

### Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme ya da derleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

### BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya temel oluşturan sorulara yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu noktada araştırma bulguları ikinci dil eğitiminde Chatbot kullanımındaki "hedef dil", "hedef kitle", "araştırma yöntemi", "Chatbot oluşturma/kullanma şekli" ve "konu alanı eğilimleri" başlıkları altında sunulmuştur.

### İkinci Dil Eğitiminde Chatbot Kullanımına Yönelik Araştırma Makalelerindeki Hedef Dil Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen araştırma makalelerindeki hedef dil eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*İkinci Dil Eğitiminde Chatbot Kullanımına Yönelik Araştırma Makalelerindeki Hedef Dil Eğilimleri*

Hedef diller	f	Kaynakça
İngilizce	38	Abdollahzadeh vd., 2022; Ahn, 2022; Alsadoon, 2021; Belda-Medina, & Calvo-Ferrer, 2022; Chuah & Kabilan, 2021; Çakmak, 2022; Dizon, 2017; Dizon, 2020; Ebadi & Amini, 2022; El-Magd, 2022; Fryer vd., 2017; Goda vd., 2014; Han, 2020; Han, 2021; Jeon, 2021; Jeon, 2022; Kim, 2017a; Kim, 2017b; Kim, 2018a; Kim, 2018b; Kim, 2018c; Kim, 2018d; Kim, 2019; Kim vd., 2020; Kim vd., 2021a; Kim vd., 2021b; Kim, vd., 2022; Lin & Mubarok, 2021; Mahmoud, 2022; Mageira, vd., 2022; Hsu, vd., 2021; Nghi vd., 2019; Qinghua. & Satar, 2020; Shin, vd. 2021; Tai & Chen, 2020b; Yang, vd., 2022; Yan, 2023; Yin & Satar, 2020.
Çince	1	Chen vd. (2020b)
Almanca	1	Mazilli (2021)

İlgili çalışmalar genel olarak incelendiğinde çalışmaların büyük oranda İngilizcenin (38) öğretimi üzerine odaklandığı görülmektedir. Nitekim incelenen 40 çalışmanın 38'i İngilizcenin ikinci dil olarak öğretimiyle ilişkilidir. Bununla birlikte Çince (1) ve Almanca (1) dillerinin ikinci dil olarak öğretiminde Chatbot kullanımına yönelik çalışmalara da rastlanılmaktadır. Tüm bu sonuçlar ise chatbotların baskın şekilde İngilizce öğretiminde kullanıldığını göstermektedir.

## İkinci Dil Eğitiminde Chatbot Kullanımına Yönelik Araştırma Makalelerindeki Hedef Kitle Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen araştırma makalelerindeki hedef kitle eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*İkinci Dil Eğitiminde Chatbot Kullanımına Yönelik Araştırma Makalelerindeki Hedef Kitle Eğilimleri*

Hedef kitle	f	Kaynakça
Üniversite öğrencileri	33	Abdollahzadeh vd., 2022; Ahn, 2022; Alsadoon, 2021; Belda-Medina, & Calvo-Ferrer, 2022; Chen vd., 2020b; Çakmak, 2022; Dizon, 2017; Dizon, 2020; Ebadi & Amini, 2022; El-Magd, 2022; Fryer vd., 2017; Goda vd., 2014; Han, 2020; Hsu, vd., 2021; Kim, 2017a; Kim, 2017b; Kim, 2018a; Kim, 2018b; Kim, 2018c; Kim, 2018d; Kim, 2019; Kim vd., 2021a; Kim vd., 2021b; Kim, vd., 2022; Lin & Mubarok, 2021; Mahmoud, 2022; Mazilli, 2021; Nghi vd., 2019; Qinghua. & Satar, 2020; Tai & Chen, 2020; Yang, vd., 2022; Yan, 2023; Yin & Satar, 2020.
Lise öğrencileri	3	Shin, vd., (2021) Kim vd., 2020; Mageira, vd., (2022)
Ortaokul öğrencileri	2	Han, (2021), Jeon, (2021)
İngilizce öğretmenleri	1	Chuah & Kabilan (2021)
İlkokul öğrencileri	1	Jeon (2022)

İlgili çalışmalar genel olarak incelendiğinde çalışmalarda katılımcı gruplarının büyük oranda üniversite öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir (34). Bununla birlikte, ilgili çalışmalar detaylı olarak incelendiğinde üniversite öğrencilerinin katılımcı grubu olduğu 34 çalışmanın önemli bir bölümünün İngilizce öğretmenliği okuyan üniversite öğrencilerine odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte lise öğrencileri (3), ortaokul öğrencileri (2), İngilizce öğretmenleri (1), ilkokul öğrencileri (1) gibi katılımcı gruplarının yer aldığı çalışmalara da rastlanılmaktadır.

## İkinci Dil Eğitiminde Chatbot Kullanımına Yönelik Araştırma Makalelerindeki Araştırma Yöntemi Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen araştırma makalelerinde kullanılan araştırma yöntemi eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3**

*İkinci Dil Eğitiminde Chatbot Kullanımına Yönelik Araştırma Makalelerindeki Araştırma Yöntemi Eğilimleri*

Yöntem	f	Kaynakça
Karma	18	Abdollahzadeh vd., 2022; Alsadoon, 2021; Belda-Medina, & Calvo-Ferrer, 2022; Chen vd., 2020b; Chuah & Kabilan, 2021; Çakmak, 2022; Ebadi & Amini, 2022; El-Magd, 2022;; Hsu, vd., 2021; Kim, 2017b; Kim, 2018d; Kim vd., 2020; Kim vd., 2021a; Kim vd., 2021b; Mageira, vd., 2022; Mazilli, 2021; Qinghua. & Satar, 2020; Tai & Chen, 2020
Nicel	14	Ahn, 2022; Dizon, 2020; Fryer vd., 2017; Goda vd., 2014; Han, 2020; Jeon, 2021; Kim, 2017a; Kim, 2018a; Kim, 2018b; Kim, 2018c; Kim, 2019; Mahmoud, 2022; Nghi vd., 2019; Yin & Satar, 2020.
Nitel	8	Dizon, 2017; Han, 2021; Jeon, 2022; Kim, vd., 2022; Lin & Mubarok, 2021; Shin, vd. 2021; Yang, vd., 2022; Yan, 2023

İlgili çalışmalar genel olarak incelendiğinde çalışmalarda en sık benimsenen yöntemin karma yöntem (18) olduğu gözlenmektedir. Karma yöntem sonrası en sık benimsenen yöntemler ise Nicel (14) ve nitel (8) yöntemlerdir. Karma yöntemi ele alan çalışmalar genel olarak

değerlendirildiğinde ise bu çalışmaların genel olarak bilişsel bir etmenin ölçülmesi sonrası katılımcı görüş ve algılarını belirlemeye yönelik çalışmalardan oluştuğu görülmektedir.

## İkinci Dil Eğitiminde Chatbot Kullanımına Yönelik Araştırma Makalelerindeki Chatbot Oluşturma/Kullanım Şekli Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen araştırma makalelerindeki Chatbot oluşturma/kullanım şekli eğilimlerine yönelik eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

### Tablo 4

#### İkinci Dil Eğitiminde Chatbot Kullanımına Yönelik Araştırma Makalelerindeki Chatbot Oluşturma/Kullanım Şekli Eğilimleri

Chatbot oluşturulma şekli	f	Kaynakça
Hazır Chatbot kullanma eğilimi	29	Belda-Medina, & Calvo-Ferrer, 2022; Chuah & Kabilan, 2021; Çakmak, 2022; Dizon, 2017; Dizon, 2020; Ebadi & Amini, 2022; Fryer vd., 2017; Goda vd., 2014; Han, 2020; Han, 2021; Kim, 2017a; Kim, 2017b; Kim, 2018a; Kim, 2018b; Kim, 2018c; Kim, 2018d; Kim, 2019; Kim vd., 2020; Kim vd., 2021a; Kim vd., 2021b; Lin & Mubarok, 2021; Mahmoud, 2022; Mazilli, 2021; Qinghua. & Satar, 2020; Shin, vd. 2021; Tai & Chen, 2020; Yang, vd., 2022; Yan, 2023; Yin & Satar, 2020.
Kendi Chatbot'unu oluşturma eğilimi	11	Abdollahzadeh vd., 2022; Ahn, 2022; Alsadoon, 2021; Chen vd., 2020b; El-Magd, 2022; Hsu, vd., 2021; Jeon, 2021; Jeon, 2022; Kim, vd., 2022; Mageira, vd., 2022; Nghi vd., 2019

Tablo 4 incelendiğinde, ilgili araştırma makalelerinde hâlihazırda var olan chatbotların kullanımı ve kendi Chatbot'unu geliştirme olmak üzere iki temel eğilim olduğu görülmektedir. İlgili çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde hâlihazırda var olan Chatbot uygulamalarının doğrudan kullanımına yönelik eğilimin daha baskın olduğu söylenebilir. Buna göre 40 çalışmanın 29'unda hazır chatbotlar kullanılmıştır. Bu çalışmalar içinde birden fazla kez kullanılan chatbotların sırasıyla Replika (8), Andy (5), Alexa (4), Elbot (4), Mitsiku (3), Google Asistan (3), Cleverbot (2), Indigo (2), Tutor Mike (2) gibi chatbotlar olduğu belirlenmiştir. 11 çalışmada ise araştırmacılar kendi chatbotlarını geliştirmiştir. Buna göre, Xiaowen (Chen vd., 2020b), Ellie (Kim vd., 2022), AssaraBot (Mageira vd., 2022), TPBOT (Hsu vd., 2021) araştırmacıların doğrudan geliştirdiği chatbotlara örnek olarak gösterilebilir.

## İkinci Dil Eğitiminde Chatbot Kullanımına Yönelik Araştırma Makalelerindeki Konu Alanı Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen araştırma makalelerindeki konu alanı eğilimlerine yönelik bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5***İkinci Dil Eğitiminde Chatbot Kullanımına Yönelik Araştırma Makalelerindeki Konu Alanı Eğilimleri*

Yöntem	f	Kaynakça
Bilişsel etmenler	27	Ahn, 2022; Alsadoon, 2021; Belda-Medina, & Calvo-Ferrer, 2022; Chen vd., 2020; Çakmak, 2022; Dizon, 2020; El-Magd, 2022; Goda vd., 2014; Hsu, vd., 2021; Jeon, 2021; Kim, 2017a; Kim, 2017b; Kim, 2018a; Kim, 2018b; Kim, 2018c; Kim, 2018d; Kim, 2019; Kim vd., 2020; Kim vd., 2021a; Kim vd, 2021b; Lin & Mubarak, 2021; Mahmoud, 2022; Mageira, vd., 2022; Mazilli, 2021; Nghi vd., 2019; Yan, 2023; Yin & Satar, 2020.
Deneyimsel etmenler (Algı/Görüş)	18	Belda-Medina, & Calvo-Ferrer, 2022; Chen vd., 2020; Chuah & Kabilan, 2021; Dizon, 2017; Ebadi & Amini, 2022; El-Magd, 2022; Han, 2021; Hsu, vd., 2021; Jeon, 2022; Kim, 2018d; Kim vd., 2020; Kim vd., 2021a; Kim vd, 2021b; Mazilli, 2021; Qinghua. & Satar, 2020; Tai & Chen, 2020; Yang, vd., 2022; Yan, 2023
Duyuşsal etmenler	13	Abdollahzadeh vd., 2022; Alsadoon, 2021; Belda-Medina, & Calvo-Ferrer; Çakmak, 2022; Ebadi & Amini, 2022; Fryer vd., 2017; Goda vd., 2014; Han, 2020; Kim, 2017a; Kim, 2017b; Kim, 2018a; ; Kim vd., 2020; Tai & Chen, 2020

Tablo 5 incelendiğinde, ilgili çalışmaların genel olarak (27) bilişsel etmenler ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bilişsel etmenler detaylı olarak incelendiğinde ise chatbotların başta konuşma (9) olmak üzere, yazma (5) kelime bilgisi (4) ve gramer (3) bilgisinin geliştirilmesine odaklandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların doğrudan Chatbot teknolojisine ya da Chatbot ile gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik görüş ve algılarını belirlemeye ilişkin 18 çalışmaya rastlanmıştır. 13 çalışma ise duyuşsal etmenler etrafında kategorize edilmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde ise çalışmalarda tutum (6), ilgi (3), kaygı (2), memnuniyet (2), motivasyon (2), iletişim isteği (1), inanç (1), güven (1) gibi duyuşsal durumlara yer verdiği görülmektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Beş farklı araştırma sorusu etrafında yürütülen çalışmanın ilk sorusu kapsamında ikinci dil öğretiminde Chatbot kullanımına yönelik çalışmalardaki hedef dil eğilimlerine odaklanılmıştır. Analizler sonucunda incelenen çalışmaların temelde İngilizce öğretimine yönelik olduğu görülmüştür. Nitekim incelenen çalışmalarda Almanca ve Çince öğretimine yönelik birer çalışma dışında farklı dillerin öğretimine yönelik bir içeriğe rastlanılmamıştır. Bu bulgunun ortaya çıkmasında, İngilizcenin uluslararası düzeyde en yaygın öğretilen dil olması, bu kapsamda dil eğitimi çalışmalarının da önemli ölçüde İngilizce eğitime odaklanmasının etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu bulgunun ortaya çıkmasında Chatbot geliştirmenin belirli zorluklara sahip olmasının (Nguyen vd., 2021) ve dil eğitiminde kullanılabilir hazır chatbotların da büyük oranda İngilizce olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durum araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında ortaya koyulan bulgularla da desteklenmektedir. Nitekim ilgili dördüncü soru kapsamındaki incelemeler sonucunda “Eğitimde hâlihazırda var olan chatbotları kullanmaya yönelik” baskın bir eğilimin olduğu, bu noktada Replika, Andy, Alexa, Mitsiku gibi İngilizce chatbotların yaygın şekilde kullanıldığı görülmüştür. Bütün bunların ise İngilizce dışındaki dillerin öğretiminde Chatbot kullanımını ele alan çalışmaların gerçekleştirilmesini sınırlayan faktörler olduğu düşünülebilir. Bütün bunlara karşın OpenAI tarafından geliştirilerek Kasım 2022’de piyasaya sürülen ve İngilizce dışında farklı dil destekleriyle de etkin şekilde kullanılabilen ChatGPT ile bu durumun yakın gelecekte değişeceği varsayılabilir. Nitekim bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalar ChatGPT’nin piyasaya sürülmesinden yalnızca birkaç ay sonrasına tekabül eden Nisan 2023 ile sınırlandırılmıştır. Nisan 2023 sonrası çalışmalar incelendiğinde ise ChatGPT destekli dil eğitime artan bir ilgi olduğu (Kohnke vd., 2023), Türkçe de dâhil olmak üzere (Zileli, 2023), Arapça (Şenyaman, 2023), Farsça (Yıkar, 2023) gibi dillerin öğretiminde dahi ChatGPT’nin potansiyelinin incelendiği görülmektedir. Bu noktada gelecek süreçte farklı dillerin ikinci dil olarak öğretilmesinde

chatbotların kullanımına yönelik çalışmaların, özellikle ChatGPT ekseninde hızla artacağı öngörülebilir.

Bununla birlikte araştırmanın bir diğer bulgusu, ikinci dil eğitiminde Chatbot kullanımına yönelik araştırma makalelerinin temelde üniversite öğrencilerine yönelik yapılması olmuştur. Nitekim incelenen 40 çalışmanın 33'ünde çalışma gruplarının üniversite öğrencilerinden oluştuğu görülmüştür. Buna karşın ilkökul, ortaokul ve lise gibi kademelerden katılımcı içeren çalışmalar sınırlı kalmıştır. Chen ve arkadaşları (2020) özellikle yükseköğretim düzeyinde yapay zekâ kullanımına önemli bir ilgi olduğu ortaya koyarken, eğitimde Chatbot kullanımına yönelik kapsamlı bir alanyazın değerlendirmesinde bulunan Hwang ve Chang (2023) farklı pedagojik alanlarda gerçekleştirilen çalışmaların büyük ölçüde üniversite düzeyine odaklandığını, K-12 düzeyinde yürütülen Chatbot çalışmalarının ise yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ramandanis ve Xinogalos (2023) eğitsel chatbotların kullanıldığı 73 farklı çalışmayı incelemiş ve bu çalışmalar içerisinde en fazla çalışmanın yükseköğretim, en az çalışmanın ise K-12 seviyesinde olduğunu bulgulamıştır. Bu bağlamda, ilgili araştırma sonucu ortaya koyulan bulgunun literatürdeki çeşitli araştırma sonuçlarıyla benzeştiği söylenebilir. Ayrıca söz konusu çalışmalar içerisindeki baskın çalışma grubunun İngilizce öğretmen adayları olması da son yıllarda ikinci dil eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik artan ilginin doğrudan bir sonucu olarak görülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise ilgili Chatbot çalışmalarının büyük ölçüde karma araştırmalar şeklinde planlanması olmuştur. Daha sonra ise sırasıyla nicel ve nitel çalışmalar gelmiştir. Söz konusu karma çalışmalardan birisini gerçekleştiren Hsu ve diğerleri (2021) Tayvanlı üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesinde chatbotların etkililiğini sınamıştır. Bu noktada ses tanıma teknolojisiyle entegre olan TPBOT isimli bir chatbot geliştirilmiştir. Çalışma grubu deney ve kontrol olarak ayrılmış ve gruplara TOEIC konuşma simülasyonu testi ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama sonrasındaki 4 aylık süreçte deney grubu TOEIC konuşma sınavına TPBOT ile hazırlanırken, kontrol grubu videolu TOEIC konuşma sınavı kitabıyla hazırlanmıştır. 4 aylık süreç sonunda gerçekleştirilen son testler sonucu deney grubu öğrencilerinin başarılarının kontrol grubuna göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerinin sürece ve teknolojiye ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma kapsamındaki diğer karma çalışmalar incelendiğinde de, araştırma kurgularının büyük ölçüde Hsu ve diğerleri (2021) tarafından yürütülen çalışmayla benzerlik taşıdığı, bu noktada önce nicel bir sürecin yürütüldüğü, daha sonra ise nitel verilerle ilgili nicel sürecin detaylandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ancak bu bulgu, Hwang ve Chang'ın (2023) 1999-2020 yılları arasındaki 29 çalışmayı incelediği araştırma ile Nee ve diğerlerinin (2023) 2019-2021 arasındaki 25 çalışmayı incelediği araştırmayla farklılık göstermektedir. Nitekim eğitimde chatbot kullanımına yönelik çalışmaları inceleyen bu iki araştırmada en yaygın yöntemin nicel yöntem olduğu, nicel yöntemden sonra karma araştırmaların, daha sonra nitel araştırmaların geldiği belirlenmiştir. Bu araştırmada ise benimsenen en yaygın yöntemin karma yöntem olduğu bulgusu, karma yöntem araştırmalarının ikinci dil eğitimi özelindeki artan beğenisiyle ilişkili görülebilir.

Araştırma kapsamında rastlanılan bir diğer bulgu da ilgili çalışmalarda hâlihazırda var olan chatbotları kullanma ve kendi Chatbot'unu geliştirme gibi iki farklı eğilimin olmasıdır. Bu noktada en büyük eğilim, hâlihazırda var olan chatbotların kullanımı yönünde olmuş, bu noktada, Replika, Andy, Alexa, Elbot, Mitsiku ve Google Asistan en yaygın kullanılan hazır chatbotlar olmuştur. Bununla birlikte son zamanlarda dil eğitiminde hızla yükselen ChatGPT'nin kullanımını ele alan bir çalışmaya da rastlanılmış (Yan, 2023), ancak inceleme kapsamındaki çalışmalar Nisan 2023 ile sınırlı olduğu için ChatGPT'nin kullanıldığı çalışmalar sınırlı kalmıştır. Ancak ChatGPT'nin ikinci dil öğretimindeki hızlı yükselişi (Kim vd., 2023) göz önünde bulundurulduğunda, gelecek çalışmaların büyük oranda ChatGPT ile yürütüleceği öngörülebilir.

Bununla birlikte hâlihazırda var olan chatbotları kullanmaya yönelik eğilimin, Chatbot geliştirmenin getirdiği zorlukların doğal bir sonucu görülebilir. Lakshmi ve Majid (2022) chatbotların etkililiğinin büyük ölçüde geliştiricisinin yeteneğine, yaratıcılığına ve hayal gücüne

bağlı olduğunu vurgularken, Pérez, Daradoumis ve Puig (2020) bir Chatbot'u eğitmenin zaman ve çaba gerektiren zorlu bir görev olduğuna işaret etmektedir. Hwang ve diğerleri (2020) ise yapay zekâ destekli eğitsel araçları geliştirmenin programlama becerilerinin yanında insan zekâsının simüle edilmesinin ve disiplinler arası bakışın varlığı gerektiren karmaşık bir süreç olduğuna işaret etmektedir. Bütün bunların ise araştırmacıları hâlihazırda var olan chatbotları kullanmaya yönelttiği düşünülebilir. Buna karşın incelenen çalışmalarda araştırmacıların kendi chatbotlarını geliştirdiği de görülmüştür. Örneğin Kim ve diğerleri (2022) Koreli öğrencilere İngilizce öğreten ve San Fransisco'da büyüyen bir insan olarak tanıtılan Ellie isimli bir Chatbot geliştirmiştir. Araştırmacıların konuya özel chatbotlar geliştirmesi her ne kadar özgün bir yaklaşım olarak görülse de araştırma bulguları bu konudaki çalışmaların yeterli bir seviyede olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın son sorusu kapsamında, ikinci dil eğitiminde Chatbot kullanımına yönelik araştırma makalelerindeki konu alanı eğilimleri incelenmiştir. Bu noktada çalışmaların sıklıkla konuşma ve gramer becerileri etrafında bilişsel faktörlerin geliştirilmesine odaklandığı görülmüştür. Ayrıca algı/görüş ve duyuşsal etmenleri içeren çalışmalara da rastlanılmıştır. Hwang ve Chang (2023) da eğitimde Chatbot kullanımına yönelik çalışmalarda bilişsel faktörlerin ölçüldüğü nicel süreçlere büyük bir ilgi olduğunu bulgulamıştır. Eğitimde Chatbot kullanımı ele alan çalışmaları inceleyen Kuhail ve diğerleri (2023) benzer şekilde chatbotların deneysel süreçler içerisinde bilişsel faktörleri ölçmek üzere sıklıkla kullanıldığını, bununla birlikte duyuşsal özellikler ile katılımcıların görüş/algılarının incelendiği çalışmaların gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Bu noktada chatbotların ikinci dil eğitimi özelindeki kullanımındaki konu alanı eğilimlerinin, eğitimde Chatbot kullanımı üzerine var olan genel eğilimlerle örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle çeşitli önerilere yer verilebilir. Bu öneriler şu şekilde sunulabilir:

Araştırmaların büyük oranda ikinci dil olarak İngilizce öğretimine odaklandığı görülmektedir. Diğer dillerdeki çalışmalar ise oldukça nadirdir. Bu anlamda Türkçe başta olmak üzere farklı dillerin eğitiminde chatbotların potansiyel etkilerini sınamaya yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Araştırmaların büyük oranda hâlihazırda var olan chatbotların kullanımı eğiliminde olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda kullanılan Google Asistan, ALEXA, Replika gibi Chatbot teknolojilerinin pedagojik chatbot olmaktan ziyade sohbete yönelik (conversational) chatbot kategorisinde yer almasının etkinin tam anlamıyla sınanması adına bir sınırlılık oluşturduğu söylenebilir. Bu noktada araştırmacılara konu alanına yönelik pedagojik nitelik taşıyan chatbotlar geliştirmeleri önerilebilir.

Araştırma kapsamında rastlanılan bir diğer durum çalışmalardaki katılımcı grubunun büyük oranda üniversite öğrencileri olması, bu katılımcı grubu dışındaki çalışma gruplarına yer veren çalışmaların nadir olması olmuştur. Bu noktada üniversite öğrencileri yanında dil eğitimi alanındaki akademisyenler, lisansüstü öğrenciler, lise öğrencileri, ortaokul öğrencileri, lise öğrencileri ile okul öncesi dönem öğrencileri gibi katılımcıları içeren çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Çalışma kapsamında çalışmaların büyük oranda bilişsel alana yönelik olduğu ve konuşma becerisinin en çok yer verilen beceri olduğu belirlenmiştir. Bu noktada chatbotların konuşma becerisi yanında çeşitli gramer beceriler, yazma, dinleme, okuma becerisi gibi alanlarda oluşturabileceği dönüşümlere işaret eden çalışmalarında gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Çalışmaların büyük oranda yurtdışı literatüründe yoğunlaştığı, tek bir çalışma dışında Türk araştırmacı barındıran çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Bu noktada yerli alan yazında Chatbot teknolojisinin yabancı dil eğitimindeki etkilerini ele alan çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

## Araştırmanın Sınırlılıkları

İlgili çalışma kapsamındaki incelemeler, 2014 Aralık ayı ile 2023 Nisan ayları arasında yayınlanmış araştırma makaleleri ile sınırlıdır.

## Destek ve Teşekkür

Bu çalışma özet bildiri olarak EJERCongres 2023'de sunulmuştur.

## Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine yeterli düzeyde katkı sağlamıştır.

## Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

## Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

## Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme ya da derleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

## KAYNAKÇA

- Alm, A. & Nkomo, L.M. (2020). Chatbot experiences of informal language learners: A sentiment analysis. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 10(4), 51-65. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2020100104>
- Abdollahzadeh, M., Golshan, M. & Allami, H. (2022). Using a messenger bot as a tool for providing written corrective feedback: Examining L2 development and learners' attitudes. *Research in English Language Pedagogy*, 10(4), 599-624. <https://doi.org/10.30486/RELP.2022.1946281.1327>
- Ahn, S. (2022). The effects of chatbot on grammar competence for Korean efl college students. *Journal of Digital Convergence*, 20(3),53-61.
- Alsadoon, R. (2021). Chatting with AI Bot: Vocabulary learning assistant for Saudi EFL learners. *English Language Teaching*, 14(6), 135-157.
- Belda-Medina, J. & Calvo-Ferrer, J.R. (2022). Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning. *Appl. Sci.* 12, 8427. <https://doi.org/10.3390/app12178427>
- Çakmak, F. (2022). Chatbot-human interaction and its effects on EFL students' L2 speaking performance and speaking anxiety. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 16(2), 113-131.
- Chen, X., Xie, H., & Hwang, G. J. (2020a). A Multi-perspective study on artificial intelligence in education: Grants, conferences, journals, software tools, institutions, and researchers. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100005. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100005>
- Chen, H.-L., Vicki Widarso, G., & Sutrisno, H. (2020b). A chatbot for learning chinese: learning achievement and technology acceptance. *Journal of Educational Computing Research*, 58(6), 1161-1189. <https://doi.org/10.1177/0735633120929622>
- Chuah, K.M. & Kabilan, M.K. (2021). Teachers' views on the use of chatbots to support English language teaching in a mobile environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(20), 223-237.



- Dizon, G. (2017). Using intelligent personal assistants for L2 learning: A case study of Alexa. *Tesol Journal*, 8(4), 811-830. <https://doi.org/10.1002/tesj.353>
- Dizon, G. (2020). Evaluating intelligent personal assistants for L2 listening and speaking development. *Language Learning & Technology*, 24(1), 16-26. <https://doi.org/10.125/44705>
- Ebadi, S. & Amini, A. (2022): Examining the roles of social presence and human-likeness on Iranian EFL learners' motivation using artificial intelligence technology: a case of CSIEC chatbot. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2096638>
- El-Magd. M.A. (2022). Text chatbot assisted edublogs for enhancing the EFL Technical writing performance among computer and informatics students. *JFEES*, 46(2), 99-145, <https://doi.org/10.21608/jfees.2022.241755>
- Fryer, L., & Carpenter, R. (2006). Bots as Language Learning Tools. *Language Learning and Technology*, 10(3), 8-14.
- Fryer, L. K., Ainley, M., Thompson, A., Gibson, A., Sherlock, Z. (2017). Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of chatbot and human task partners. *Computers in Human Behavior*, 75, 461-468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.045>
- Fryer, L. K., Coniam, D., Carpenter, R., Lăpuşneanu, D. (2020). Bots for language learning now: Current and future directions. *Language Learning & Technology*, 24(2), 8-22.
- Goda, vd., (2014). Conversation with a chatbot before an online EFL group discussion and the effects on critical thinking. *The Journal of Information and Systems in Education*, 13(1), 1-7.
- Han, D. (2021). An analysis of korean efl learners' experience on english classes using ai chatbot. *Robotics & AI Ethics*, 6(3) 1-9
- Han, D.E. (2020). The Effects of Voice-based AI Chatbot on Korean EFL Students' Speaking Ability and Affective Factors. *International Journal of Computer Science and Information Technology for Education*, 5(1), 25-30, <http://dx.doi.org/10.21742/ijcsite.2020.5.1.03>
- Hsu, M.H. & Chen, P.D. & Yu, C.S. (2021) Proposing a task- oriented chatbot system for EFL learners speaking practice. *Interactive Learning Environments*, <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1960864>
- Huang, W., Hew, K.F., & Fryer, L.K. (2022). Chatbots for language learning-Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of computer assisted learning*, 38, 237-257. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>
- Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W. & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 1, 100001.
- Hwang, G.J., & Chang, C.Y. (2023). A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4099-4112. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1952615>
- Ifelebuegu, A, Kulume, P., & Cherukut, P. (2023). Chatbots and AI in Education (AIED) tools: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(2), 332-345. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.2.29>
- Jeon, J. (2021). Chatbot-assisted dynamic assessment (CA-DA) for L2 vocabulary learning and diagnosis. *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1987272>
- Jeon, J. (2022). Exploring AI chatbot affordances in the EFL classroom: young learners' experiences and perspectives. *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2021241>
- Ji, H., Han, I. & Ko, Y. (2022). A systematic review of conversational AI in language education: focusing on the collaboration with human teachers. *Journal of Research on Technology in Education*. 55(2), 1-16.
- Kim, H. S., Kim, N.Y., & Cha, Y. (2021b). Is it beneficial to use AI chatbots to improve learners' speaking performance?. *The Journal of Asia TEFL* 18(1), 161-178.
- Kim, H.S., Cha, Y. & Kim, N.Y. (2021a). Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 21, 712-734.
- Kim, H.S., Cha, Y. & Kim, N.Y. (2020). Impact of Mobile Interactions With AI on Writing Performance, *Modern English Education*, 21(2), 1-13.
- Kim, N.Y. (2017a). Effects of different types of chatbots on EFL learners' speaking competence and learner perception. *Cross Cultural Studies* 48, 223-252.

- Kim, N.Y. (2017b). Effects of different voice-chat conditions on EFL learners' topic negotiation according to proficiency levels. *Modern English Education*, 18(1), 49-74.
- Kim, N.Y. (2018a). Chatbots and Korean EFL students' English vocabulary learning. *Journal of Digital Convergence*, 16(2), 1-7.
- Kim, N. Y. (2018b). A study on chatbots for developing Korean college students' English listening and reading skills. *Journal of Digital Convergence*, 16(8), 19-26.
- Kim, N. Y. (2018c). Effect of text chat on EFL writing fluency, accuracy, and complexity by interlocutors. *Foreign Languages Education*, 25(1), 27-54.
- Kim, N. Y. (2018d). Different chat modes of a chatbot and EFL students' writing skills development. *Studies in Foreign Language Education*, 32(1), 263-290.
- Kim, N.Y. (2019). A study on the use of artificial intelligence chatbots for improving English grammar skills. *Journal of Digital Convergence*, 17(8), 37-46.
- Kim, H., Yang, H., Shin, D., & Lee, J. H. (2022). Design principles and architecture of a second language learning chatbot. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1-18.
- Klímová, B., & Ibna Seraj, P. M. (2023). The use of chatbots in university EFL settings: Research trends and pedagogical implications. *Frontiers in Psychology*, 14, 1131506. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1131506>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Kuhail, M.A., Alturki, N., Alramlawi, S. et al. (2023). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Educ Inf Technol* 28, 973-1018. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3>
- Lakshmi, V. & Majid, I. (2022). Chatbots in education system. *University News*, 60(08), 15-18.
- Lin, C.J., & Mubarak, H. (2021). Learning analytics for investigating the mind map-guided AI chatbot approach in an EFL flipped speaking classroom. *Educational Technology & Society*, 24 (4), 16-35.
- Lin, C., Huang, A. Y., & Yang, S. J. (2022). A review of AI-driven conversational chatbots implementation methodologies and challenges (1999-2022). *Sustainability*, 15(5), 4012. <https://doi.org/10.3390/su15054012>
- Mageira, K., Pittou, D., Pappalouros, A., Kotis, K., Zangogianni, P. & Daradoumis, A. (2022). Educational AI chatbots for content and language integrated learning. *Appl. Sci.-Basel*, 12, 3239.
- Mahmoud, R.H. (2022). Implementing AI-based conversational chatbots in EFL speaking classes: an evolutionary perspective. *Res. Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1911791/v1>
- Mazilli, F. (2021). Chatbots for action-oriented language learning using elbot to enhance conflict-solving skills in learners of German as a foreign language. *Language Education*, 10(1), 96-116.
- Nee, C.K., Rahman, M.H.A., Yahaya, N., Ibrahim, N.H., Razak, R.A., Sugino, C. (2023). Exploring the trend and potential distribution of chatbot in education: A systematic review. *International Journal of Information and Education Technology*, 13(3), 516-528. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.3.1834>
- Nghi, T.T., Phuc, T.H., & Thang, N.T. (2019). Applying AI chatbot for teaching a foreign language: An empirical research. *International Journal of Scientific & Technology Research* 8(12), 897-902.
- Nguyen, T.T., Le, A.D., Hoang, H.T., Nguyen, T. (2021). NEU-chatbot: Chatbot for admission of National Economics University. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100036.
- Qinghua, Y. & Satar, M. (2020). English as a foreign language learner interaction with chatbots: Negotiation for meaning. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(2), 390-410.
- Pérez, J. Q., Daradoumis, T., & Puig, J. M. M. (2020). Rediscovering the use of chatbots in education: A systematic literature review. *Computer Applications in Engineering Education*. <https://doi.org/10.1002/cae.22326>
- Ramandanis, D. & Xinogalos, S. (2023). Designing a Chatbot for Contemporary Education: A Systematic Literature Review. *Information*. 2023; 14(9):503. <https://doi.org/10.3390/info14090503>
- Shin, D., Kim, H., Lee, J.H., Yang, H. (2021). Exploring the use of an artificial intelligence chatbot as second language conversation partners. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 21, 375-391.
- Şenyaman, G. (2023). Arapça yabancı dil öğretiminde yapay zekânın geleceği: ChatGPT örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1057-1070. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1285940>

- Sunyoung K., Joobo S. & Jaechang S. (2023). A study on the utilization of OpenAI ChatGPT as a second language learning tool. *J Multimed Inf Syst*, 10(1), 79-88. <https://doi.org/10.33851/JMIS.2023.10.1.79>
- Tai, T.Y., & Chen, H.H.J. (2020). The impact of Google Assistant on adolescent EFL learners' willingness to communicate. *Interactive Learning Environments*, 1-18.
- Vanjani, M. Aiken, & M. Park. (2020). Using a multilingual chatbot for foreign language practice. *Issues in Information Systems*, 21(2), 85-92.
- Vázquez Cano, E., Mengual Andrés, S. & López Meneses, E. (2021). Chatbot to improve learning punctuation in Spanish and to enhance open and flexible learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 38, 237-257.
- Winkler, R. & Söllner, M. (2018). Unleashing the potential of chatbots in education: A state-of-the-art analysis. Academy of Management Annual Meeting. Chicago, USA.
- Wollny, S., Schneider, J., Di Mitri, D., Weidlich, J., Rittberger, M., & Drachsler, H. (2021). Are we there yet? - A systematic literature review on chatbots in education. *Front. Artif. Intell.* 4:654924. <https://doi.org/10.3389/frai.2021.654924>
- Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4>
- Yang, H., Kim, H., Lee, J.H., & Shin, D. (2022). Implementation of an AI chatbot as an english conversation partner in EFL speaking classes. *Recall*, 34(3), 327-343.
- Yıkar, G. (2023). Farsça dil eğitiminde yapay zekâ (AI) destekli çeviri ve metin üretme üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (36), 1204-1221. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369151>
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yin, Q., & Satar, M. (2020). English as a foreign language learner interactions with chatbots: Negotiation for meaning. *Int. Online J. Educ. Teach.* 7, 390-410.
- Zileli, E.N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51. <https://doi.org/10.47770/ukmead.1296013>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Today, Chatbots are widely used in second-language education. When the relevant literature is evaluated in general, it can be seen that there are studies that deal with the use of Chatbots in education both in general terms and in terms of language education. On the other hand, no study has been found that examines the subject in the context of current trends by limiting it to "second language/foreign language teaching". Considering that Chatbots are primarily used in second language/foreign language teaching in the field of language education, it can be considered necessary to reveal the general trends in studies on the use of Chatbots in second language education. At this point, the aim of the relevant research is to examine the studies in the form of research articles on the use of "Chatbot" in second language teaching and to reveal the existing trends

### Method

This study was conducted following the qualitative research approach. In this regard, the document review method, considered among qualitative research approaches, was employed. The primary data sources for this research consist of 40 research articles addressing the utilization of Chatbots in second language teaching. These sources were obtained through searches in Google Scholar, Proquest, DergiPark, and EBSCO-Host databases. When selecting the studies to be examined within the scope of this research, the inclusion of articles published between December 2014 and April 2023 was considered. In the analysis of the obtained data, descriptive analysis was utilized, wherein the research data were summarized and interpreted under predetermined themes.

### Results

As a result of the analysis, it was determined that a significant part of the relevant studies was designed as mixed methods research, in which an experimental process was first carried out, and then opinions were obtained from the participants. The most frequently used approaches after mixed methods research are quantitative and qualitative approaches, respectively. Additionally, it was observed that the research largely focuses on teaching English, and apart from one study on Chinese and German, no studies on different target languages were found. The general trend in the studies is to use existing chatbots, and in this sense, Replika, Andy, Alexa, Elbot, Mitsiku, and Google Assistant have been widely used. There are also examples of studies where researchers developed their own Chatbot. It was observed that the participant groups in the studies were largely composed of university students, and it was determined that studies in which high school, secondary school, and primary school students and teachers were the study groups were rare. Studies often focus on the academic success factor around speaking and grammar skills. It was also determined that there are studies aimed at determining the opinions and perceptions of the participants, but there are few studies conducted around affective characteristics such as motivation, interest, and attitude.

### Discussion and Conclusion

When the research findings are evaluated in general, it is seen that the relevant studies predominantly focus on teaching English as a second language, with studies in other languages being quite rare. In this regard, it is recommended to conduct studies to assess the potential effects of chatbots in the education of different languages, particularly Turkish. It was also observed that research tends to use existing chatbots, and the limitation arises from the fact that the chatbot technologies used in these studies, such as Google Assistant, ALEXA, and Replika, fall under the category of conversational chatbots rather than pedagogical chatbots. Researchers are advised to develop pedagogical chatbots for more comprehensive testing of their effects. Another notable aspect identified in the research is that the participant groups in the studies largely consist of university students, with studies incorporating other participant groups being

rare. Therefore, it is recommended to conduct studies involving participants such as academics in the field of language education, graduate students, high school students, secondary school students, high school students, and pre-school students, in addition to university students. Within the scope of the study, it was determined that the research largely focused on the cognitive field, with speaking skills being the most frequently examined. It is suggested to conduct studies that highlight the transformative potential of chatbots in various areas, including different grammatical skills, writing, listening, and reading skills, in addition to speaking skills. On the other hand, the research shows that most studies on Chatbot technology in language education are found in foreign literature. There's a noticeable absence of studies involving Turkish researchers, except for one. Therefore, it is suggested to conduct more studies on the impacts of Chatbot technology in foreign language education within the domestic literature.

**Kocaeli Üniversitesi**

**Eğitim Dergisi**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 289-311



**Kocaeli University  
Journal of Education**


E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1

Page: 289-311

Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının okul etkililiği üzerine etkisi

The effect of favoritism attitudes and behaviors of school administrators on school effectiveness

Özge POLAT,  <https://orcid.org/0000-0003-2282-3051>

Milli Eğitim Bakanlığı, Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü, ozgepolat4475@gmail.com

Ender KAZAK,  <https://orcid.org/0000-0001-5761-6330>

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, enderkazak81@hotmail.com

Bu çalışma, Ender KAZAK danışmanlığında, Özge POLAT (2023) tarafından hazırlanan "Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının okul etkililiği üzerine etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
29 Aralık 2023	9 Nisan 2024	25 Nisan 2024

**Önerilen Atıf**

Polat, Ö., & Kazak, E. (2024). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının okul etkililiği üzerine etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 289-311. <http://doi.org/10.33400/kuje.1411587>

**Recommended Citation**

## ÖZ

Örgüt yöneticisinin eşitliği bozup adil davranmayarak bir çalışana hak ettiğinin üstünde maddi ya da manevi ödüller vermesi kayırmacılık olarak ifade edilmektedir. Etkililik kavramı ise belirlenen hedeflere ulaşılma derecesi olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemi, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ortaokul kademesinde görev yapan dört yüz yirmi yedi öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algı düzeyi ile ilgili veri toplamak amacıyla Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilen "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği (OYKÖ)" kullanılmıştır. Öğretmenlerin etkili okul algı düzeyleri ile ilgili veri toplamak amacıyla ise Abdurrezzak ve Uğurlu (2019) tarafından geliştirilen "Etkili Okul Ölçeği (EOÖ)" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeylerinin çok düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin etkili okul algı düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile etkili okul arasında anlamlı, orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Diğer bir bulguya göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algılarının, etkili okul algı düzeyini orta düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular çerçevesinde uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

*Anahtar Sözcükler:* etkililik, etkili okul, kayırmacılık, okul yöneticisi

## ABSTRACT

Favoritism is defined as a manager's violation of equality, unfair acts and rewarding an employee beyond what he/she deserves. The concept of effectiveness is defined as the degree to which set goals are achieved. The aim of this study was to examine the relationship between the preference attitudes and behaviours of school administrators and the effective school. In this research, the relational scanning model was used. The research sample consists of 427 teachers working at the official secondary school level in the central district of Düzce province in the 2022-2023 academic year. In order to collect data on the perception level of teachers regarding the preference attitudes and behaviours of school administrators, the "Scale of Favouritism in School Administration" developed by Erdem and Meriç (2012) was used. In order to collect data on teachers' effective school perception levels, the "Effective School Scale (ETS)" developed by Abdurrezzak and Uğurlu (2019) was used. According to the findings, it was seen that teachers' favouritism perception levels were at a very low level. It has been determined that teachers' effective school perception levels are above the average. According to the perceptions of the teachers, there is a significant, moderate and negative relationship between the favouring attitudes and behaviours of school administrators and the effective school. According to another finding, it was concluded that teachers' perceptions of school administrators' favouritism and behaviours predicted the effective school perception level at a moderate level. Within the framework of the findings obtained, suggestions were made to practitioners and researchers.

*Keywords:* effectiveness, effective school, favoritism, school administrator

## GİRİŞ

Hak, hukuk, adalet, şeffaflık, hesap verilebilirlik gibi kavramlar insanlık tarihinin her döneminde ve hayatın her alanında gündemde olan ve oldukça önem arz eden kavramlar olmuştur. Bu kavramların her zaman gündemde olduğu ortamlardan biri de örgütlerdir. Çünkü örgüt çalışanları tarafından en çok beklenen ve istenen durumlar; herkese eşit ve adil davranılması olup bu çerçevede herkesin çalışmalarının karşılığında hak ettiklerini maddi ya da manevi olarak alabilmektir. Çalışanların adil ve eşitlikçi bir ortamda daha motive olacakları ve bunun sonucunda daha verimli çalışacakları söylenebilir. Bu nedenle örgüt yöneticilerinin tüm örgüt çalışanlarına aynı mesafede durması, çalışanları sadece yaptıkları işlerine göre değerlendirmesi ve kayırmaması önemlidir. Kayırmacılık, amirin astına, astının kişisel sadakati karşılığında yeteneği veya vasfından ziyade, aralarındaki ilişkilere dayalı olarak gösterdiği tolerans olarak tanımlanmaktadır (Khatri & Tsang, 2003). Kayırmacılığı meşrulaştırma çabaları, örgüt yönetimi süreçlerinin işlevselliğini olumsuz etkileyen olgulardan biridir. Adam kayırma uygulaması, yönetim ve organizasyon kültürü krizine işaret eder. Kayırmacılık, yönetim kararlarında subjektif kriterlerin objektif kriterlerin aleyhine ortaya çıkma tehlikesini her zaman tetikleyen kritik bir alan olarak tanımlanabilir (Vveinhardt & Petrauskaitė, 2013). Kayırmacılık, üst pozisyonlar için etkili rekabeti önler ve yüksek performans gösterenlerin kariyer ilerlemesini engeller. Bu, bir ülkedeki beyin göçünün nedenlerinden biri haline bile gelebilir. Kayırmacılık, yolsuzluğu kolaylaştırır. Dolayısıyla kayırmacılığın örgütsel ve ekonomik gelişmeyi olumsuz yönde etkilediği söylenebilir (Safina, 2015).

Bir kişiyi kayırma davranışı, kişinin işini daha iyi yapması nedeniyle değil, kurduğu yakın bireysel ilişkiler, bir gruba ya da bir siyasi partiye üye olma durumu gibi sebeplerle gerçekleşmektedir (Akyol, 2018). Kayırma, liyakati göz ardı edeceği için örgütün etkililiğinde önemli yeri olan bireysel yeterlikler göz ardı edilmiş olacaktır. Bu bağlamda, kayırmacılık ve etkililik arasında teorik anlamda bir ilişki olduğu söylenebilir. Kayırmacılık; örgütlerde örgüt yöneticilerinin karar alma süreçlerinde, yapılan iş ve işlemlerde uzak durulması gereken bir davranış şekli olup çalışanlardan yönetime yakın olanların arka çıkılması olarak görülmektedir (Sayılı & Kızıldağ, 2007). Örgütlerde liyakat, objektiflik gibi kavramları uygulayan yöneticiler takdir edilirken, bu kavramları dikkate almayan yöneticilerin ise eleştiriye maruz kalmaları kaçınılmazdır (Meriç & Erdem, 2013). Örgütlerde kayırmacılık davranışı, işe alım süreçlerinde görülebildiği gibi çalışanların değerlendirilmelerinde, ödüllendirilmelerinde ya da kariyer olarak yükselmelerinde de görülebilmektedir. Kayırmacılık, hukuki olarak kabul edilmemekle birlikte önemli bir bürokratik sorun olduğu, farklı resmi raporlarda belirtilmiştir (TÜSİAD, 1995). Kayırmacılık davranışında kayıran kişi hiyerarşi olarak üst kademede iken kayırılan kişi alt kademede bulunmaktadır (Erdem, Çeribaş & Karataş, 2013). Kayırmacılık, bu hiyerarşi içerisinde haksız bir çıkar alışverişi olarak görülmektedir (Demirbilek, 2021). Kayırmacılık davranışlarının örgütlerde ortadan kaldırılmasının çalışanların verimliliğinin ve iş memnuniyetinin artmasında büyük katkı sağlayacağı söylenebilir (Büte, 2011a). Zira kayırmacılığın desteklendiği örgütlerde bireysel ve örgütsel başarısızlık kaçınılmazdır (Büte, 2011b). Ancak kayırmacılık örgüte nüfuz ettiğinde örgütsel performans tehlikeye girebilir. Kayırmacılıkla boğuşan kuruluşların rekabetçi bir ortamda verimli olma ve hayatta kalma olasılıkları düşüktür (Khatri & Tsang, 2003). Wazni (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, kayırmacılığın, çalışan bağlılığı üzerinde önemli bir olumsuz etkiye sahip olduğu, çalışanların işleriyle ilgilenme olasılıklarını azalttığı ve çalışanların işten ayrılma niyeti üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi kayırma eylemi liyakati göz ardı ederek bireysel ilişkileri ya da türdeş grup üyeliğini ön plana çıkaran bir eylemdir. Kayırmacılık hem kaçınılmaz bir olgu hem örgütler için önemli olumsuz sonuçları olan bir durumdur. Kayırmacılığın olmadığı örgütlerde iş memnuniyeti, motivasyon ve verimlilikte artışın olması muhtemeldir.

Kayırmacılığın birçok türü vardır. Siyasal kayırmacılık (partizanlık), akraba kayırmacılığı (nepotizm), eş-dost kayırmacılığı (kronizm), patronaj, cinsiyet kayırmacılığı, hizmet kayırmacılığı en sık karşılaşılan kayırmacılık türleridir. Nepotizm; örgütlerde yöneticilerin



akrabalarını istihdam etmesi ya da kişilerin aile yakınlığını kullanarak başka örgütlerde istihdamının sağlanması şeklinde tanımlanmaktadır (Kılınçarslan & Avcı, 2021). Diğer bir ifade ile kişilerin yeğenleri, dayıları, amcaları, çocukları gibi kan bağı bulunan kişileri kayırarak işe alımını sağlaması, işte kademe yükselmesini sağlaması ya da işte maddi manevi ödüllendirilmesinin sağlaması gibi günümüzde torpil olarak da adlandırılan kayırmacılık davranışıdır. Nepotizmin örgütlerde çalışanların iş tatmininin azalması, performanslarının ve verimlerinin düşmesi gibi olumsuz etkileri (Akar, 2020) olabileceği gibi aile şirketlerinde aile üyelerinin kayırılmasının kendi şirketleri olması sebebi ile daha özveriyle çalışmaları gibi olumlu etkileri (Karahana & Yılmaz, 2014) de olduğundan söz edilebilir. Negatif çağrışımlarına rağmen adam kayırma, bazıları toplumda tamamen kabul edilebilir veya hatta oldukça değer verilen birçok biçimde ortaya çıkar. Örneğin kraliyet aileleri, yüksek güç konumunun bir aile üyesinden diğerine aktarıldığı bir yapının somut örneği olmalarına rağmen genellikle yüksek popülerliğe sahiptir. Aile şirketleri de aynı şekilde aile üyelerini akraba olmayanlara tercih eder ve çoğu zaman bu uygun görülür. Bu anlamda kayırmacılık oldukça benzersizdir. Her ne kadar terimin kendisi sıklıkla yetersizlik ve adaletsizlikle ilişkilendirilse de akraba kayırmacılığının çeşitli biçimlerinin kabul edilebilir ve yaygın bir uygulama olduğu alanlar ve kültürler vardır. Bu durum, insanların neyi kayırmacılık olarak gördüğü ve bunun hangi noktada kabul edilemez veya adaletsiz hale geldiği konusunda önemli soruları gündeme getirir (Burhan, Leeuwen & Scheepers, 2020). Kronizm, sosyal ilişkilere dayanan kayırmacılık davranışı olarak tanımlanmaktadır (Akçin, 2018). Başka bir ifade ile kişilerin örgütlerde işe alımlarında, işte kademe yükselmelerinde ya da ödüllendirmelerde eş dost kayırmaları ya da bu ilişkilere dayanarak başka bir örgütte işe alımının sağlanması gibi durumlar olarak görülmektedir. Dostluk ilişkilerinin ön planda olduğu örgütlerde bazı kişilerin ayrıcalıklı olması çalışanlar arasında örgüte katkı sağlayacak olumlu yöndeki tatlı rekabeti engelleyerek çalışanların motivasyonunun düşmesine neden olabilmektedir. Partizanlık, siyasi partilerin seçim dönemlerinde yardım eden kişilerin, parti başa geldikten sonra yaptıkları yardımlardan dolayı o kişileri ödüllendirmesi amacıyla örgütlerde iş hayatlarında ayrıcalık tanınması şeklinde tanımlanmaktadır. Başka bir ifade ile siyasi iktidara yakın olan kişilerin örgütlerde işe alımlarında ya da işte kademe ilerlemelerinde ve ödüllendirilmelerinde ayrıcalık tanınması davranışıdır (Çamur & Aydın, 2021). Siyasal kayırmacılığın yaşandığı bir yerde başa gelen siyasi parti eliyle diğer kayırma türleri de görülebileceği söylenebilir. Siyasal kayırmacılığın yaşandığı örgütlerde çalışanların veriminin düşmesine neden olabileceği gibi aynı zamanda kayırılan kişilerin ise çıkarıcı davranışlarının artmasına neden olabilecektir. Hizmet kayırmacılığı, başta olan siyasilerin bir sonraki seçimlerde de iktidar olabilmeleri adına kamu kaynaklarını bu çıkarları doğrultusunda kullanmaları davranışıdır (Yavuz & Yaraşır Tülümce, 2022). Dolayısıyla seçmenler ile siyasiler arasında gerçekleşen karşılıklı çıkarların gözetildiği bu kayırmacılık davranışı, kamu kaynaklarının israfı gibi olumsuz etkileri olabileceği gibi o bölgeye seçim amacıyla dahi olsa yatırımların yapılmış olması o bölgenin ekonomik olarak kalkınması, o bölgedeki kişilerin iş imkânlarının artması gibi olumlu etkilerinin de olabileceği söylenebilir. Siyasal kayırmacılığın başka bir görünümü olan kayırmacılık türü patronaj ise iktidara gelen siyasilerin üst düzey çalışanları görevlerinden alarak yerlerine kendi partilerinin yandaşlarından kişileri getirmeleri davranışıdır (Çamur & Aydın, 2021). Liyakat dışı olan bu davranış, örgütlerin siyasallaşmasına neden olup örgüt çalışanlarının gruplaşarak verimlerinin düşmesine ve bu bağlamda örgütün başarısız olmasına neden olabilmektedir. Cinsiyet kayırmacılığı, herhangi bir örgütte örgüt yöneticilerinin duygusal ilişki içerisinde oldukları kişilere ayrıcalık tanımları davranışıdır (Topbaş, 2021). Başka bir ifade ile örgüt içerisinde örgüt yöneticilerinin cinsel fayda sağladığı kişilere sadece cinsiyetlerinden dolayı imtiyazlar tanımları durumudur. Bu tür kayırmacılığın olduğu örgütlerde çalışanlar arasında cinselliğini ön planda tutan kişilere karşı diğer çalışanların öfke içerisinde olmaları muhtemeldir (Akyol, 2018). İşyerinde etnik kayırmacılık, kuruluşların belirli bir gruptaki insanlarla sosyalleşme veya kaynakları paylaşma konusunda anlayamadığı bir durum olan ten rengine, ırka veya etnik ayrımlara dayalı iltimas anlamına gelir (Ufuoma, 2023). Özet olarak, hangi kayırmacılık türü olursa olsun bir örgüt içerisinde çalışanların başarıları, yetenekleri göz ardı edilerek var olan sosyal, siyasal ya da özel ilişkiler sebebi ile bazı kişilere imtiyazlar tanınması örgüte olan güveni

zedelenebileceği gibi çalışanların motivasyonlarını düşürerek örgütün başarısının da düşmesine neden olabilecektir.

Her örgütte olduğu gibi okullarda da güven, şeffaflık, hesap verilebilirlik gibi kavramlar oldukça önemlidir. Okullar birer eğitim kurumları olmaları sebebi ile bu eğitim faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması büyük önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin kendilerine yakın hissettiği, okul dışında da dostluklarını sürdürdüğü, kendi düşüncelerini destekleyen, akrabalık ilişkisi olan kişileri ya da duygusal olarak ilişki içerisinde olduğu kişileri desteklemesi ve bu kişilere bazı imtiyazlar tanınması okullarda kayırmacılık davranışı olarak görülmektedir (Kaya, 2022). Sakçak, Arslan ve Polat (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, kayırma davranışının özelliklerini adaletsizlik, eşitsizlik, görmezden gelme, taraflılık ve ayrıcalık olarak tanımlamışlardır. Kayırma davranışlarının nedenleri ise birlikte oldukları bireyleri koruma isteği, gücü artırma, çıkar elde etme, kendi yetersizliklerini örtme isteği olarak ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin ayrıcalık tanıdığı kişilerin diğer kişilere kıyasla ders programlarını, nöbet günlerini isteklerine uygun şekilde yapması ya da okul içerisinde verilecek görevleri ayrıcalık tanınan kişilere değil de diğer kişilere vermesi kayırmacılığa örnek olarak verilebilir. Oysa okul yöneticisinin görev dağılımında adaletli olması ve tüm öğretmenlere eşit mesafede davranması öğretmenlerin müdürlerinden beklediği önemli davranışlardan biridir (Gül & Saraç, 2018). Öğretmenlerin okullarında maruz kaldıkları bu durum, öğretmenler arasında da gruplaşmalara neden olup huzursuz bir çalışma ortamı oluşturabilir. Bu nedenle örgütlerde yöneticilerin liyakat dışı olan bu kayırmacılık davranışlarını sergilememeleri, çalışanların motivasyonu ve huzuru için çok önemlidir. Çalışanların motivasyonu ve huzuru ise okulların etkililiği ile yakından ilgilidir (Ertürk & Memişoğlu, 2018).

Etkili okul kavramı, eğitimin kalitesi ile ilişkilendirilmiş, okulların etkililiği üzerinde de geniş ölçekli çalışmalar yürütülmüştür (Edmonds, 1979). Etkililik, bir örgütte var olan kaynakları en verimli şekilde kullanarak belirlenen hedefler doğrultusunda en başarılı sonuçlara ulaşmak olarak tanımlanmaktadır (Yükçü & Atağan, 2009). Örgütsel çıktılar, etkililik kavramının belirleyici unsuru olarak görülmektedir. Çıktıların kalitesi, örgütlerin performansı hakkında bir fikir verebilir. Kısaca, çıktıların ölçüt olarak alınması etkililiği değerlendirmede temel faktör olarak görülmektedir (Sammons, 2009). O halde etkililik, örgütün elindeki kaynakları en etkin şekilde kullanarak belirlenen hedeflere ulaşma düzeyidir. Bu bağlamda örgütler için etkililik; hedefe giden yolda pusula gibidir (Bayır & Şener, 2021). Lezotte (1991) etkili okulların özelliklerine ilişkin olarak, öğretim liderliği, net ve odaklanmış görev, güvenli ve düzenli bir ortam, yüksek beklentilerin bulunduğu bir iklim, öğrenci gelişiminin sıklıkla takip edilmesi, okul ve ev arasında olumlu ilişkiler, öğrenme fırsatı ve öğrenciye verilen görev süresi şeklinde yedi özellik belirtmiştir. Bir örgütün etkililiğini sağlamada ve arttırmada örgüt yöneticisinin rolünün büyük olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Cavlak, 2021). Örgüt etkililiğini tam anlamıyla sağlayabilmek adına tüm çalışanların katkıları hedefe ulaşma sürecinde oldukça önemli olduğundan çalışanların performansı ve motivasyonu da oldukça önemli olmaktadır. Etkililiği ön planda tutan örgütlerde çalışanların mutluluğu ve motivasyonlarının yüksek olması önemsendiğinden, çalışanların verimliliği de yüksek olmaktadır. Dolayısıyla verimliliği yüksek olan örgütler hedeflerine daha hızlı ulaşarak üyelerine ve çevrelerine daha faydalı olabilmektedir (Ak, 2018). Bu nedenle çalışanların moral ve motivasyonlarının yüksek olması için yöneticiler, ayırt etmeksizin tüm çalışanlarını sürece katmalı ve desteklemelidir.

Bir ülke için en önemli ve en karlı yatırım eğitime yapılan yatırımdır (Akbaba & Ada, 2008). Bu nedenle, eğitim kaynaklarının israf edilmeden en verimli ve en etkili şekilde kullanılması oldukça önemlidir. Okul etkililiğinin sağlanması için daha fazla kaynağa sahip olmaktan ziyade var olan kaynaklar ile ulaşılabilecek en iyi sonuçlar için çalışmak önemlidir. Eğitim kaynakları, materyaller olabileceği gibi insan kaynakları da önemli bir eğitim kaynağıdır (Başar vd., 2022). İnsan kaynaklarının en önemlisi ise eğitim görevini üstlenen öğretmenlerdir. Bu nedenle etkili okul için sadece öğretmenlerin eğitime adanmışlığı değil öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının yüksek olması için sağlıklı bir okul ikliminin de olması şarttır (Çubukçu & Girmen, 2006). Dolayısıyla bu durumda okul yöneticisine büyük sorumluluklar düşmektedir.

Olumlu okul atmosferi oluşturmak (Polatcan & Cansoy, 2018), her öğretmene eşit mesafede davranarak her bir öğretmeni desteklemek, etkili ve olumlu bir iletişim kurmak, moral ve motivasyonu yüksek tutmak, ödüllendirmelerde ve görevlendirmelerde eşit ve adil davranmak, şeffaflığı ve hesap verilebilirliği ön planda tutmak okul etkililiğinin sağlanması için okul yöneticisinin yerine getirmesi gerektiği düşünülen önemli davranışlardandır. Kısaca, okulları etkileyen boyutların başında okul yöneticisi ve yönetim kadrosu gelmektedir (Can, 2021). O halde bir okulun etkili olması okul yöneticisinin okulu etkili ve etkili yönetmesi ile ilişkilidir (Yenipınar & Yıldırım, 2022). Okul müdürlerinin okulda başarının, dolayısıyla etkililiğin tüm öğretmenlerle iş birliği içerisinde olacağına inanması yani hiçbir öğretmeni ayırmadan ya da kayırmadan tümüyle birlik içerisinde olması oldukça önemlidir (Güzelgörür, Demirtaş & Balı, 2021). Okul yönetiminde birinci derecede sorumlu olan kişi okul yöneticisi olması nedeni ile okul yöneticisinin yönetimde etkililiği oldukça önemli olup (Kazak, 2021) bu da şeffaf olarak güven sağlaması, her öğretmene eşit mesafede kalarak kayırmacılık davranışlarından uzak durması ve pozitif okul iklimi oluşturması ile ilişkilidir. Okullarda olumlu iklimin olması, öğretmenlerin verimliliğini artırarak okul etkililiğini de olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Şenel & Buluç, 2016). Okul etkililiğinin önünde bulunan engellerden bazılarının okulun vizyon eksikliği, öğretmen gelişimine yeterince önem verilmemesi, toplumdaki yoksulluk ve bölge yetkililerinin görünmezliği gibi bir çok değişkenin bulunduğu bilinmektedir (Msila, 2011). Bu çalışmada, bu engellerden farklı bir kavram olan kayırmacılık ele alınmıştır. Etkili okul ile kayırmacılık arasındaki ilişki incelenerek okul etkililiğini açıklamada kayırmacılığın etkisi incelenmiştir. Okullarda kayırmacılık davranışı ders ve nöbet programlarının düzenlenmesi ya da okul işlerinde görev verilmesi gibi durumlarda görülebilmektedir. Kayırmacılık içeren bu davranışlar her örgütte olduğu gibi okullarda da uzak durulması gereken etik dışı davranışlardır. Okullarda kayırılan kişiler, okul yöneticinin akrabası, eşi, dostu olması ya da aynı sendikaya üye olmaları gibi durumlardan kaynaklanabilmektedir. Okullarda uygulanan kayırmacılık davranışları, okul iklimini olumsuz etkileyerek öğretmenlerin motivasyonlarını ve verimliliklerini de etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, okul yöneticisinin öğretmenler arası kayırmacılık davranışında bulunmasının etkili okulu nasıl etkileyeceğinin araştırılması önem arz etmektedir.

Alanyazında genel olarak etkili okul için benzer değişkenler tanımlanmıştır. Bu araştırmalardan bazılarını bakıldığında; Çobanoğlu ve Badavan (2017), etkili okul değişkenlerini güvenli ve düzenli çevre, başarı için yüksek beklenti iklimi, açık ve odaklanmış misyon, öğrenme fırsatları ve zamanın etkili kullanımı, öğrenci gelişiminin sürekli gözlenmesi, okul-aile ilişkileri ve öğretimsel liderlik olarak tanımlamaktadır. Helvacı ve Aydoğan (2012), etkili okul değişkenlerini eğitim-öğretim ortamı, okul yöneticisinin liderlik özelliği, güçlü okul kültürü, nitelikli öğretmen ve öğretmenin katılımı ve memnuniyeti, ailenin katılımı olarak tanımlamaktadır. Arslan, Satıcı ve Kuru (2007), etkili okul değişkenlerini yönetici, öğretmenler, öğrenciler, çevre ve okulun fiziksel durumu, okul iklimi, veli katılımı, eğitim-öğretim süreci ve ortamı olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada Abdurrezzak ve Uğurlu (2019) tarafından geliştirilen etkili okul ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte etkili okul boyutları olarak öğretmenler, yönetici, öğrenciler, okul ortamı eğitim öğretim süreci ve okul çevresi ve veliler ele alınmıştır. Okul yöneticisinin en önemli asli görevi, okulun sahip olduğu kaynakların en verimli ve en etkili şekilde kullanılmasını sağlayarak belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlamaktır (Abdurrezzak & Uğurlu 2019). O halde okulun etkililiği için okul yöneticisinin etkili yönetimi de oldukça önemlidir. Öğretmenler ve öğrenciler ile etkili iletişim kurmak, öğretmenleri ayırt etmeksizin desteklemek, şeffaf olmak, huzurlu bir okul iklimi oluşturmak, hedefleri belirlemek ve bu hedeflerin gerçekleştirilebilir olacağına herkesi inandırmak okul yöneticisinin etkili yönetim şekline bağlıdır. Okul etkililiği için okul ortamının huzurlu olması ve ortamda her öneri ve görüşün dikkate alınması oldukça önemlidir. Eğitim-öğretim sürecinin etkin ve verimli olması, öğrenme ortamının katılımcı, düzenli ve her fikre açık olması ile doğrudan ilintilidir (Helvacı & Aydoğan 2011). Öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine uygun etkinlikler düzenlemek, öğrencilerin fikirlerini çekinmeden söyleyebilmesini sağlamak okulların etkililiği için gerekli ve önemlidir. Tüm bu değişkenlere bakıldığında okul etkililiği için okulun tüm üyelerinin görüşlerinin alınmasının, ayırım

yapılmadan her üyenin hedefler doğrultusunda desteklenmesinin yani hiçbir üyenin herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadığı, demokratik, şeffaf ve her görüşe açık bir ortama sahip bir okul ikliminin olmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, okullarda güven ve adalet ortamının ortadan kalkarak kayırmacılık davranışlarının görülmesi okulun etkililiğini olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Alanyazın tarandığında okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışı ile birçok değişkenin ilişkisinin incelenmiş olduğu görülmektedir. Cesur ve Erol (2020); Demirbilek (2018); Demirtaş ve Demirbilek (2019); Polat ve Kazak (2014) tarafından okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Karademir (2016) ve Metin (2020), okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Özdemir (2022), okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları ile örgütsel bağlılık ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi; Güneş ve Köse (2021), okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi; Aydın (2015), okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Kayıрма olgusu, örnekleri toplumdan topluma farklılık gösterse de, her toplumda karşılaşılan bir gerçektir. Hatta bazı toplumlarda normal bir olgu olarak bile kabul edilebilmektedir. Başka bir deyişle adam kayırmacılık, bilinçaltı ya da başka bir şekilde bireylere toplum içinde ve toplum tarafından normal bir olgu olarak öğretilmiştir. Adalet algısını zayıflatan bu sosyal davranış bozukluğu, hem toplumun bireysel üyelerine hem de genel olarak toplum ahlakına zarar verebilmektedir. Bu tür sosyal davranış bozukluklarının toplumda maddi ve manevi kayıplara yol açarak toplumsal düzeni olumsuz yönde etkilediğini belirtmek gerekir. Kayırmacılığın mikro (bireysel) düzeyde başlayan ancak bir özellik olarak makro düzeyde (toplumsal, ulusal) etkilere neden olabilen bir davranış olduğu söylenebilir. Kayırmacılık davranışlarının hem bireysel hem de kurumsal düzeyde olumsuz etkilerinin olduğu bilinmektedir (Sakçak, Arslan ve Polat, 2023). Bu nedenle kayırmacılığın okullar bağlamında ele alınması önemlidir. , Okullarda okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarında bulunmasının okullarda örgütsel adalet, örgütsel sinizm gibi birçok örgütsel çıktıyı ve öğretmenlerin motivasyonu, özyeterlik algıları gibi birçok bireysel çıktıyı etkileyen bir sorun olduğu yukarıda çalışmalarda görülmektedir. Bu incelemeler sonucunda okullarda yaşanan bu sorunların altında yatan temel nedenlere bakıldığında adaletsiz ve güvensiz bir okul ortamı, okul yöneticisine olan güvenin azalması ve okul yöneticisinin kayırmacı tutum ve davranışları olduğu görülmektedir. Okul yöneticisinin kayırmacı tutum ve davranışlarının etkili okulu ne derece ve ne yönde etkilediği ile ilgili alanyazında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın, okullarda kayırmacı tutum ve davranışların önüne geçilmesine ve okul etkililiğinin artmasına katkı sağlaması ümit edilmekte ve alanyazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, bu araştırmada okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile etkili okul arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algı düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin algıları ile etkili okul algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin algıları, etkili okul algı düzeylerini yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

Bu araştırma, Düzce ili merkezinde bulunan ortaokullarda çalışmakta olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde yürütülen betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve düzeyini belirleyen

modeldir (Karasar, 2019). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları araştırmanın bağımsız değişkinini oluştururken, öğretmenlerin etkili okul algı düzeyleri ise bağımlı değişkeni oluşturmaktadır.

## Evren Örneklem

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce ili merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan 2370 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma evreninden örneklem, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş olup bu yöntem örneklem seçiminde en sade, en çok tercih edilen ve evrendeki bireylerin örnekleme seçilme şansının tamamen eşit olduğu örnekleme yöntemidir (Karasar, 2019). Örneklem büyüklüğü %95 güven seviyesi %5 hata payına göre hesaplanıp 331 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2015). Bu doğrultuda 451 öğretmenden veri toplanmıştır. Toplanan verilerden 24 kişinin eksik veya yanlış doldurduğu tespit edilerek değerlendirmeye alınmamıştır. Kalan 427 kişiden toplanan veriler analize tabi tutulmuştur. Örneklem ile ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

### Örneklem Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Kategori	F	%
Cinsiyet	Kadın	260	60.8
	Erkek	167	39.2
	Toplam	427	100.0
Kıdem	5 yıl ve daha az	52	12.2
	6-10 yıl	147	34.5
	11-15 yıl	81	18.9
	16-20 yıl	84	19.7
	21 yıl ve daha çok	63	14.7
	Toplam	427	100.0
Yaş	40 yaş ve altı	302	70.7
	41 yaş ve üstü	125	29.2
	Toplam	427	100.0
Mevcut Okulda Çalışma Süresi	5 yıl ve altı	269	62.9
	6 yıl ve üstü	158	37.1
	Toplam	427	100.0
Mevcut Yöneticiyle Çalışma Süresi	5 yıl ve altı	382	89.4
	6 yıl ve üstü	45	10.6
	Toplam	427	100.0
Okul Türü	İmam Hatip Ortaokulu	74	17.3
	Ortaokul	353	82.7
	Toplam	427	100.0
Okul Yöneticisiyle Sendikaya Üye Olma Durumu	Evet	248	58.0
	Hayır	179	42.0
	Toplam	427	100.0

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %60.8’inin kadın ve %39.2’sinin erkek olduğu; %12.2’sinin 5 yıl ve daha az, %34.5’inin 6-10 yıl, %18.9’unun 11-15 yıl, %19.7’sinin 16-20 yıl ve %14.7’sinin 21 yıl ve daha çok kıdeme sahip olduğu; %70.5’inin 40 yaş ve altı, %29.5’inin 41 yaş ve üstü olduğu görülmektedir. Katılımcıların %62.9’unun mevcut okulunda 5 yıl ve daha az süredir, %37.1’inin mevcut okulunda 6 yıl ve daha çok süredir çalıştığı; %89.4’ünün mevcut yöneticisiyle 5 yıl ve daha az süredir, %10.6’sının mevcut yöneticisiyle 6 yıl ve daha çok süredir çalıştığı;

%58.0'nın okul müdürüyle aynı sendikaya üye olduğu ve %42.0'nın okul müdürüyle aynı sendikaya üye olmadığı görülmektedir.

## Veri Toplama Araçları

### *Kişisel bilgi formu*

Ölçeğin birinci bölümünde araştırmanın amacı, uygulamada dikkat edilecek hususlara yönelik bilgiler ve kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup örneklem grubunda bulunan öğretmenler ile ilgili demografik verilere ulaşılabilecek yedi soru sorulmuştur.

### *Okul yönetiminde kayırmacılık ölçeği*

Ölçeğin ikinci bölümünde öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin algı düzeylerini ölçen "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği" bulunmaktadır. Ölçek, Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilmiş olup beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek; hiçbir zaman (1),... her zaman (5) şeklinde cevaplanmaktadır. OYKÖ, "değerlendirme, koordinasyon, örgütlenme ve planlama" olmak üzere dört boyuttan ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu 9 maddeden (40, 41, 39, 44, 43, 42, 31, 32, 36. maddeler); ikinci boyutu 5 maddeden (22, 23, 35, 21, 25. maddeler); üçüncü boyutu 7 maddeden (12, 11, 14, 13, 16, 10, 17. maddeler) ve dördüncü boyutu 4 maddeden (1, 2, 5, 6. maddeler) oluşturmaktadır. Ayrıca ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre birinci boyut olan planlamanın .898, ikinci boyut olan örgütlemenin .934, üçüncü boyut olan koordinasyonun .898, dördüncü boyut olan değerlendirmenin .914 ve OYKÖ'nün geneli için ise .963 olarak hesaplanmıştır. Tüm boyutların Cronbach's Alfa sayısı 0.70'in üstünde olması ölçeğin her yönüyle güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Uzunsakal & Yıldız, 2018).

### *Etkili okul ölçeği*

Ölçeğin üçüncü bölümünde öğretmenlerin etkili okula ilişkin algı düzeylerini ölçen "Etkili Okul Ölçeği" sunulmuştur. Ölçek, Abdurrezzak ve Uğurlu (2019) tarafından geliştirilmiş olup beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek; hiç katılmıyorum (1), az katılıyorum (2), orta derecede katılıyorum (3), çok katılıyorum (4), tam katılıyorum (5) şeklinde cevaplanmaktadır.

EOÖ, "yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci, öğrenciler, okul çevresi ve veliler" olmak üzere beş boyuttan ve 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu 5 maddeden (1, 2, 3, 4, 5. maddeler); ikinci boyutu 7 maddeden (6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. maddeler); üçüncü boyutu 5 maddeden (13, 14, 15, 16 ve 17.); dördüncü boyutu 7 maddeden (18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. maddeler); beşinci boyutu 7 maddeden (25, 26, 27, 28, 29, 30 ve 31. maddeler) oluşmaktadır. Tüm boyutlar ise toplamda kayırmacılığı %66,27 oranında açıklamakta olduğu saptanmıştır (Abdurrezzak & Uğurlu, 2019). Ayrıca ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre Cronbach Alfa değerleri birinci boyut olan yöneticiler boyutu için .841, ikinci boyut olan öğretmenler boyutu için .925, üçüncü boyut olan okul ortamı ve eğitim süreci boyutu için .914, dördüncü boyut olan öğrenciler boyutu için .949, beşinci boyut olan okul çevresi ve veliler boyutu için .928 ve EOÖ'nün geneli için ise .952 olarak hesaplanmıştır. Tüm boyutların Cronbach Alfa sayısı .70'in üstünde olması ölçeğin her yönüyle güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Uzunsakal & Yıldız, 2018).

## Verilerin Toplanması

Verileri toplama aracı okullara ulaştırılmadan önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 23.02.2023 tarih ve 2023/61 sayılı etik izni alınmıştır. Ayrıca araştırmada gerekli verileri toplamak için Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma izni alınmıştır. Veri toplama aracı Google form üzerinden Düzce ili merkez ilçesinde

bulunan ortaokullara WhatsApp uygulaması üzerinden ulaştırılmış, isteyenlere formun çıktısı alınarak elden ulaştırılmıştır. Formun uygulanması 01.03.2023 ile 12.04.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş olup ölçek uygulama süreci yaklaşık olarak bir ay sürmüştür. Ölçeğin elden dağıtıldığı okullarda öğretmenlere, ölçeklerle ilgili gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Elde edilen verilerin başka bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacağına ilişkin güvence verilmiştir. Ayrıca ölçekler gönüllü öğretmenlere dağıtılmış olup süre sınırlaması olmadan ölçekleri içtenlikle yanıtlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulanan ölçeklerde art arda aynı yanıtlar işaretlenmiş olanlar değerlendirme dışı bırakılarak sadece yönergeye uygun bir şekilde doldurulan ölçekler analiz kapsamına alınmıştır. Toplamda uygulanan 451 ölçekten 24 tanesinin eksik veya yanlış doldurulduğu tespit edilerek değerlendirmeye alınmayarak 427'sinde bulunan veriler analiz edilmeye uygun bulunmuştur.

## Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz edilip değerlendirilmesinde SPSS 24 ve AMOS Graphics programları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan her iki ölçekten (OYKÖ ve EOÖ) alınan puanların aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (SS) değerleri hesaplanmıştır. Çalışmanın analizlerine başlamadan önce verilere uç değer incelemesi yapılmış 24 katılımcının standartlaştırılmış z puanlarına (+3, -3 aralığı esas alınmıştır) göre uç değer olduğu tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Çıkarılan uç değerlerden analizlere 427 kişinin verisi ile devam edilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeklerin madde boyut yapısının geçerliğini incelemek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliği incelenirken Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak yorumlanmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla korelasyon katsayıları hesaplanmış ve ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki etkilerin incelenmesi amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Araştırma Verileri Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Puan	Ortalama Std. Sap.		Çarpıklık		Basıklık	
			Katsayı	Std. Sap.	Katsayı	Std. Sap.
Planlama	6.2272	3.12004	1.436	.118	1.264	.236
Örgütlenme	10.7775	4.99997	1.441	.118	1.362	.236
Koordinasyon	7.3794	3.51273	1.632	.118	1.819	.236
Değerlendirme	11.8244	4.80850	1.994	.118	3.228	.236
Okul Yönetiminde Kayırmacılık Toplam	36.2084	14.56203	1.522	.118	1.680	.236
Okul Yöneticisi	17.8525	4.52736	-.294	.118	-.558	.236
Öğretmenler	28.4731	5.17815	-.500	.118	-.508	.236
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	19.7892	4.19228	-.488	.118	-.566	.236
Öğrenciler	23.0187	6.91902	-.084	.118	-.542	.236
Veliler	23.7213	6.85734	-.236	.118	-.574	.236
Etkili Okul Toplam	112.854821	20.440	-.082	.118	-.508	.236

Normallik için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması mükemmel bir değer olarak kabul edilir fakat basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması da kabul edilebilir bir aralıktır (George & Mallery, 2010). Dolayısıyla veri setinde ortaya çıkan değerlerin bu aralıkta olmaması durumunda normal dağılım göstermediği anlaşılır. Tablo 2 incelendiğinde EOÖ ve alt boyutlarından elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının (-1, +1) aralığında olması puanların normal dağılım gösterdiğinin bir kanıtı niteliindedir (Kim, 2013). OYKÖ ve alt boyutlarından elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre normal

dağılım göstermediği görülmektedir. Buradan yola çıkarak EOÖ ve alt boyutlarından elde edilen puanların analizinde parametrik, OYKÖ ve alt boyutlarından elde edilen puanların analizinde non-parametrik yöntemler kullanılmıştır. Bu doğrultuda, OYKÖ ve alt boyutlarında iki değer alabilen değişkenler arasındaki anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü açıklamak için Mann Whitney U testi, ikiden fazla değer alabilen değişkenlerin arasındaki anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü açıklamak için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca değişkenler arası ilişkileri analiz etmek için Spearman korelasyon analizi yapılmış, değişkenlerin birbirini ne düzeyde yordadığını belirlemek için ise regresyon testi yapılmıştır.

### Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 23.02.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/61

## BULGULAR

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algı düzeylerine ilişkin veriler OYKÖ ile toplanmıştır. OYKÖ'de okul yönetiminde kayırmacılığa ait dört alt boyut yer almakta olup elde edilen puanların betimsel istatistikleri Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3**

*Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama (X̄)	Std. Sapma (SS)	Likert Tipi Ortalama
Planlama	427	4.00	17.00	6.22	3.12	1.55
Örgütlenme	427	7.00	28.00	10.77	4.99	1.53
Koordinasyon	427	5.00	21.00	7.37	3.51	1.47
Değerlendirme	427	9.00	32.00	11.82	4.80	1.31
Okul Yönetiminde Kayırmacılık Toplam	427	25.00	88.00	36.20	14.56	1.44

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algılarının OYKÖ'nün toplamında ( $X=1,44$ ), planlama alt boyutunda ( $X=1,55$ ), örgütlenme alt boyutunda ( $X=1,53$ ), koordinasyon alt boyutunda ( $X=1,47$ ) ve değerlendirme alt boyutunda ( $X=1,31$ ) olduğu görülmektedir. Kısaca öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı ölçeğinin genelinde ve tüm alt boyutlarında çok düşük düzeyde katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.



## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeylerine ilişkin veriler EOÖ ile toplanmıştır. EOÖ'nde etkili okula ait beş alt boyut yer almakta olup elde edilen puanların betimsel istatistikleri Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4**

*Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama (X̄)	Std. Sapma (SS)	Likert Tipi Ortalama
Okul Yöneticisi	427	5.00	25.00	17.85	4.52	3.57
Öğretmenler	427	14.00	35.00	28.47	5.17	4.06
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	427	8.00	25.00	19.78	4.19	3.95
Öğrenciler	427	7.00	35.00	23.01	6.91	3.28
Veliler	427	7.00	35.00	23.72	6.85	3.38
Etkili Okul Toplam	427	61.00	155.00	112.85	21.20	3.64

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul etkililiği algılarının EOÖ'nün toplamında ( $\bar{X}=3,64$ ), okul yöneticisi alt boyutunda ( $\bar{X}=3,57$ ), öğretmenler alt boyutunda ( $\bar{X}=4,06$ ), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutunda ( $\bar{X}=3,95$ ), öğrenciler alt boyutunda ( $\bar{X}=3,28$ ) ve veliler alt boyutunda ( $\bar{X}=3,38$ ) olduğu görülmektedir. Kısaca öğretmenlerin etkili okul algıları genelde ve okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı alt boyutlarında orta üstü düzeyde olup öğrenciler ve veliler alt boyutlarında ise orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

## Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada kullanılan OYKÖ'den ve EOÖ'den elde edilen puanların birbirleriyle ilişkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan ilişki testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini gösteren korelasyon katsayısının (r değeri); 0-0.29 arasında olması düşük, 0.30-0.64 arasında olması orta, 0.65-0.84 arasında olması güçlü, 0.85-1 arasında olması çok güçlü ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir (Ural ve Kılıç, 2021).

**Tablo 5**

*Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algıları ile Okul Etkililiği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

		Okul Yöneticisi	Öğretmenler	Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Öğrenciler	Veliler	Etkili Okul Toplam
Planlama	r	-.308*	-.303*	-.323*	-.058	-.086	-.245*
	p	.000	.000	.000	.229	.076	.000
	N	427	427	427	427	427	427
Örgütlenme	r	-.313*	-.323*	-.315*	-.090	-.145*	-.278*
	p	.000	.000	.000	.062	.003	.000
	N	427	427	427	427	427	427
Koordinasyon	r	-.294*	-.321*	-.353*	-.093	-.144*	-.279*
	p	.000	.000	.000	.056	.003	.000
	N	427	427	427	427	427	427
Değerlendirme	r	-.243*	-.317*	-.293*	-.052	-.104*	-.227*
	p	.000	.000	.000	.280	.032	.000
	N	427	427	427	427	427	427
Okul Yönetiminde Kayırmacılık Toplam	r	-.327*	-.365*	-.360*	-.101*	-.151*	-.303*
	p	.000	.000	.000	.038	.002	.000
	N	427	427	427	427	427	427

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin planlama puanları ile okul yöneticisi puanları arasında ( $r=-0.308$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü orta düzeyde, öğretmenler puanları arasında ( $r=-0.303$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü orta düzeyde, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci puanları arasında ( $r=-0.323$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü orta düzeyde ve etkili okul toplam puanları arasında ( $r=-0.245$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütlenme puanları ile okul yöneticisi puanları arasında ( $r=-0.313$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü orta düzeyde, öğretmenler puanları arasında ( $r=-0.323$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü orta düzeyde, okul ortamı puanları arasında ( $r=-0.315$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü orta düzeyde, veliler puanları arasında ( $r=-0.145$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü düşük düzeyde ve etkili okul puanları arasında ( $r=-0.278$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin koordinasyon puanları ile okul yöneticisi puanları arasında ( $r=-0.294$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü düşük düzeyde, öğretmenler puanları arasında ( $r=-0.321$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü orta düzeyde, okul ortamı puanları arasında ( $r=-0.353$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü orta düzeyde, veliler puanları arasında ( $r=-0.144$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü düşük düzeyde ve etkili okul puanları arasında ( $r=-0.279$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme puanları ile okul yöneticisi puanları arasında ( $r=-0.243$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü düşük düzeyde, öğretmenler puanları arasında ( $r=-0.317$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü orta düzeyde, okul ortamı puanları arasında ( $r=-0.293$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü düşük düzeyde, veliler puanları arasında ( $r=-0.104$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü düşük düzeyde ve etkili okul puanları arasında ( $r=-0.227$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kayırmacılık puanları ile okul yöneticisi puanları arasında ( $r=-0.327$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü orta düzeyde, öğretmenler puanları arasında ( $r=-0.365$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü orta düzeyde, okul ortamı puanları arasında ( $r=-0.360$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü orta düzeyde, öğrenciler puanları arasında ( $r=-0.101$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü düşük düzeyde, veliler puanları arasında ( $r=-0.151$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü düşük düzeyde ve etkili okul puanları arasında ( $r=-0.303$ ,  $p<0.05$ ) negatif yönlü orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada kullanılan OYKÖ'den elde edilen puanın EOÖ'den elde edilen puan üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan regresyon testi sonuçları Tablo 6 ve Tablo 7'de yer almaktadır.

**Tablo 6**

*Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Okul Etkililiğine İlişkin Regresyon Sonuçları*

	Kareler toplamı	sd	R	R <sup>2</sup>	F	P
Regresyon	8818.656	1	.312	.098	45.978	.000
Artık	81515.794	425				
Toplam	90334.450	426				

Tablo 6 incelendiğinde, yordayıcı değişkenler (kayırmacılık ve alt boyutları olan planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme) ile yordanan değişken (etkili okul) arasındaki ilişki 0.312 olarak hesaplanmıştır. Bu ilişki orta düzeydedir. Öğretmenlerin kayırmacılık puanları, etkili okul puanlarına ilişkin varyansın %9.8'ini açıklamaktadır. Yani öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarını etkileyen birçok değişken olup bu çalışmada ele alınan kayırmacılık ve alt boyutları değişkenlerinin ise okul etkililiğinin sadece %9.8 açıklamakta olduğu söylenebilir. Analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin kayırmacılık puanlarının, etkili okul puanlarını yordamada anlamlı olduğu görülmektedir ( $F(1, 426)=45.978$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 7***Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Okul Etkililiğine İlişkin Regresyon Modeli*

Değişken	Katsayı	Std. Hata	$\beta$	t	p	$r_{ikili}$	$r_{kısmi}$
Sabit	60.424	3.634		16.629	.000		
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	-.215	.032	-.312	-6.781	.000	-.312	-.312

Tablo 7’de yer alan standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin etkili okul puanının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği;

$$\text{Etkili Okul Puanı} = 60,424 - 0,215 * \text{Kayırmacılık Puanı}$$

Katılımcıların kayırmacılık puanlarındaki bir birimlik artış etkili okul puanları üzerinde 0.215 birimlik azalışa neden olmaktadır.

**TARTIŞMA ve SONUÇ****Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın birinci alt problemünde öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algı düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık düzeyleri kayırmacılık ölçeği genelinde ve tüm alt boyutlarda (planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme) çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kayırmacılık ölçeği geneline ve alt boyutlara verilen cevapların ortalamalarının çok düşük düzeyde olması başka bir deyişle, öğretmenlerin genel anlamda yöneticilerinin çoğu zaman kayırmacı olarak algılamadıkları ifade edilebilir. Bunun yanında öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına en çok maruz kaldıklarını hissettiği alt boyutun, değerlendirme alt boyutu olduğu, bu nedenle okul yöneticilerinin ceza-ödül sistemlerinde ya da öğretmenleri kişisel özelliklerine göre değerlendirmelerinde şeffaflıktan, hesap verilebilirlikten, adalet ve eşitlikten bir nevi uzak oldukları söylenebilir.

Alanyazında kayırmacılığa ilişkin benzer çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılığına ilişkin algılarının farklı düzeylerde olduğu görülmüştür. Aydın (2015); Aydoğan (2009); Cesur ve Erol (2020); Karademir (2016); Meriç ve Erdem (2013); Polat ve Kazak (2014) çalışmalarında öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılığına ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşırken; Argon (2016); Akyol (2018); Geçer (2015) çalışmalarında öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılığına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada kayırmacılığın alt boyutlarına bakıldığında ise öğretmenlerin algısına göre okul yöneticileri, kayırmacılığın planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme olan tüm alt boyutlarında çoğu zaman kayırmacılık yapmadıkları tespit edilmiştir. Alanyazın tarandığında Aydın (2015); Karademir (2016); Meriç ve Erdem (2013) çalışmalarında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme alt boyutlarındaki faaliyetlerinde nadiren kayırmacılık yaptıkları sonucuna ulaşırken; Cesur ve Erol (2020), çalışmasında planlama, örgütleme, koordinasyon alt boyutlarında aynı şekilde nadiren kayırmacılık yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Değerlendirme alt boyutunda ise hiçbir zaman okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranış sergilemediklerini ifade etmiştir. Alanyazındaki çalışmaların kayırmacılığa ilişkin sonuçlarında görülen bu farklılığın nedeni, çalışmalarda verilerin toplandığı okulların kültür ve ikliminin birbirinden farklı olmasından ayrıca her okul yöneticisinin farklı kişisel özelliklere sahip olmasından kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Ayrıca, farklı evren ve örneklerde gerçekleştirilen bu araştırmalarda kayırmacılık ve kayırmacılığın alt boyutlarına ilişkin algıların çoğunlukla düşük düzeyde çıkmış olması, eğitim örgütlerinde daha birincil ve organik ilişkilerin varlığı ile ilişkilendirilebilir. Eğitim örgütleri, tüm diğer örgüt türlerinden farklı olarak daha fazla değerlere dayalı iklimin egemen olduğu örgütlerdir. Bu nedenle, kayırmacılığın, etkililik,

motivasyon, sızizm vb. değişkenleri etkileme olasılığının düşük olması eğitim örgütleri açısından olumlu ve beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin etkili okula ilişkin algı düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin etkili okul algı düzeylerinin ölçek genelinde ortalama üstü düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin okullarındaki yenilikler hakkında geniş bilgiye sahip olmamaları ve değişikliklere çabuk uyum sağlayamamaları, sorunu önceden tespit ederek önlem alamamaları ya da bir sorun çıktığında hızla çözememeleri, sahip oldukları kaynakları iyi kullanamamaları gibi durumların okullarının etkili okul özellikleri gösterdiğine dair algılarının ortalama üstü düzeyde olmasına neden olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin okul yönetimi alt boyutunda ortalamanın üzerinde etkili okul algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak alanyazında etkili okula ilişkin benzer çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarının farklı düzeylerde olduğu tespit eden çalışmaların olduğu görülmüştür. Abdurrezzak (2015), Arslan, Satıcı ve Kuru (2007), Gezerler (2021); Şenel ve Buluç (2016) çalışmalarında öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak Cerit ve Yıldırım (2017); Oral (2005) ve Küçük (2020) çalışmalarında öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada etkili okulun alt boyutlarına bakıldığında ise öğretmenlerin algısına göre etkili okulun okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutlarının etkisi çok katılıyorum düzeyinde olarak tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar olan, öğrencilerin ve velilerin etkisi orta derecede katılıyorum düzeyinde olarak tespit edilmiştir. Alanyazında Abdurrezzak (2015) ve Oral (2005), en etkili boyutun yönetici boyutu olduğu en az etkili olan öğrenciler ile okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazındaki çalışmaların etkili okula ilişkin sonuçlardaki farklılığının nedeni olarak okulun önceden belirlenen hedeflerine ulaşılma durumunu her öğretmenin farklı kriterlere göre değerlendirmesi olarak söylenebilir.

### **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algıları ile etkili okul arasında ilişki olma durumu sınanmıştır. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algı düzeyleriyle etkili okul algıları arasında gerçekleştirilen korelasyon sonuçları, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları algıları ile etkili okul algıları arasında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri kayırmacılığın alt boyutlarının tamamında şeffaf ve hakkaniyetli davranmayarak okullarını yönettiklerinde okul etkililiğini sağlayabilme durumlarının düşük olduğu değerlendirilebilir. Bunun sebebi olarak da etkili okul için kayırmacılığın tüm alt boyutlarının şeffaf ve adil bir zemine dayandırılması bir okul yöneticisinde okulunu yönetirken sergiledikleri tutum ve davranışlar arasında yer alması gerektiği gösterilebilir. Aksi durumda kayırmacılığın her bir alt boyutunda şeffaf ve adil davranmayarak kayırmacı tutum ve davranışlar sergileyen okul yöneticileri öğretmenlerin kendilerine olan saygı ve sevgilerini azaltacak, güven ortamını zedeleyecek, aidiyet duygularını olumsuz etkileyecektir. Bu durum da öğretmenlerin etkili okula dair algılarının azalmasına neden olacaktır.

Alanyazında kayırmacılık ile etkili okul arasındaki ilişkinin doğrudan ele alındığı araştırmalar bulunmamaktadır. Bu nedenle kayırmacılık ile etkili okulu dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek çalışmalar taranmıştır. Nitekim bu araştırma ile Gündeyerli ve Aypay (2022); Kahraman (2020) ve Kaya'nın (2022), çalışmalarının sonuçlarının birbirleriyle benzerlik gösterdikleri görülmüştür. Örneğin, Kahraman (2020) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının öğretmenlerin performansını olumsuz etkilediği sonucunun saptanması bu çalışmanın sonuçlarını da dolaylı da olsa destekler niteliktedir. Çünkü etkililiğin

öğretmenler alt boyutunun etkili okulu yüksek düzeyde etkilediği bu araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin performansının düşmesinin etkili okulun da olumsuz yönde etkileyeceği yorumunun yapılması mümkün olabilir. Kaya (2022) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerin kayırmacı tutum ve davranışlarının okulda huzursuz ve güvensiz bir ortam yarattığı sonucunu saptaması bu çalışmanın sonuçlarını da dolaylı da olsa destekler niteliktedir. Çünkü etkililiğin okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutunun, etkili okulu yüksek düzeyde etkilediği bu araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda okul ortamının olumsuz atmosfere sahip olmasının etkili okulu da olumsuz yönde etkileyeceği yorumunun yapılması mümkün olabilir. Gündeyerli ve Aypay (2022) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerin kayırmacı tutum ve davranışlarından okul yöneticisinin kendisi başta olmak üzere öğretmenler, öğrenciler, veliler ve eğitim öğretim süreci olumsuz etkilendiği sonucunu saptaması, bu çalışmanın sonuçlarını da dolaylı da olsa destekler niteliktedir. Çünkü etkililiğin öğrenciler, veliler alt boyutları orta düzeyde; yönetici, öğretmenler ve okul ortamı alt boyutları ise yüksek düzeyde etkili okulu etkilediği, araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda yönetici, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul ortamının olumsuz atmosfere sahip olmasının etkili okulu da olumsuz yönde etkileyeceği yorumunun yapılması mümkün olabilir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının okulun etkililiğini etkilemede önemli olduğu yorumu yapılabilir. Okul yöneticilerinin okul işlerinde şeffaf olmalarının da etkili okul için faydalı olduğu değerlendirilmesini yapmak mümkün olabilir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile etkili okul arasında anlamlı bir ilişki olduğu yorumu yapılabilir.

#### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algılarının etkili okul algılarını yordama düzeyine ilişkin analiz sonuçları ortaya koyulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının etkili okulu yordamada orta düzey bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Kayırmacılığın tüm alt boyutlarının etkili okulu orta düzeyde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun sebebi olarak bir okul yöneticisinin okulunu yönetirken örneğin kayırmacılığın planlama alt boyutuna uygun bir faaliyet olan ders ve nöbet programlarını planlarken, ders ve sınıf dağılımlarını yaparken, öğretmenler arası görev dağılımı yaparken, öğretmenlere ceza veya ödül verirken gibi durumlarda mazereti olan ya da olmayan bazı öğretmenlere diğer öğretmenlerden daha farklı davrandığında bu davranışın varsa sebebi diğer öğretmenlere açıklanmaz ise bu davranışlar diğer öğretmenlerde kayırmacılık algısını oluşturarak etkili okulu olumsuz yönde etkileyebilir. Buradan yola çıkarak da öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına sahip olduğunu düşünmeleri etkili okulun yordayıcısı, açıklayıcısı ve olumsuz yönde etkilediğinin göstergesi olarak değerlendirildiği söylenebilir. Nitekim korelasyon testinin sonuçları neticesinde okul yönetimindeki kayırmacılık ile etkili okul arasında orta düzeyde, manidar ve olumsuz yönde ilişkinin varlığının ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulguların analiz edilmesi neticesinde okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlar sergilemesinin etkili okulu negatif yönlü ve orta düzeyde etkilediği sonucunun ortaya çıkmasının sebebi olarak da öğretmenlerin, okulu yöneticilerinin söz konusu okul faaliyetlerini planlarken ve uygularken yani okullarını yönetirken şeffaf ve adil olarak davrandıklarında okul etkililiğinin sağlandığına inanmaları olabilir. Alanyazında kayırmacılık ve etkililik kavramları arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu iki kavramın farklı örgütsel değişkenlerle ilişkisini ele alan çalışmalar araştırmanın odağından uzak olacağı için dolaylı araştırma sonuçlarına yer verilmemiştir.

## Öneriler

### *Uygulayıcılar İçin Öneriler*

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına yönelik algı düzeyi çok düşük çıkması olumsuz olmasına rağmen nadiren de olsa kayırmacılık yapmamaları için yöneticilere kayırmacı tutum ve davranışlar hakkında bilgilendirmeye yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.

Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarını en aza indirebilmek için il Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenli aralıklarla öğretmenlere anketler düzenleyerek okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarda bulunulup bulunmadıklarını tespit etme yoluna gidilmesi ve bu anketlerin sonuçlarına göre okul yöneticileriyle birebir görüşmeler yapılması sağlanabilir.

Öğretmenlerin kayırmacı tutum ve davranışların olumsuz etkileri ile ilgili fikir sahibi olmaları ve gerektiğinde kişisel haklarını savunmaları konusunda seminerler ya da konferanslarla bilgilendirmelerin yapılması sağlanmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına en çok maruz kaldıklarını hissettiği alt boyut, değerlendirme alt boyutudur. Bu nedenle okul yöneticileri, okul iş ve işlemlerinde, alınan kararlarda şeffaflık ve hesap verilebilirlik ilkesine uygun davranmalı, eşitlik, adalet ve etik ilkelere uygun hareket etmeli ve bunu sağlayacak mevzuat düzenlemelerine gidilmelidir.

Etkili okula yönelik öğretmen algılarında öğrencilerin ve velilerin etkisi orta derecede katılıyor düzeyinde olduğu tespit edildiğinden okul yöneticilerinin öğrenci ve veli iletişimlerini güçlendirmek için alanında uzman olan kişilerden bu konu ile ilgili kişisel gelişim kursları veya hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.

### *Araştırmacılar İçin Öneriler*

Yapılan bu araştırma Düzce ili merkez ilçesindeki ortaokullarda çalışan öğretmen görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için farklı illerde de araştırmalar yapılabilir.

Yapılan bu araştırmada sadece öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Benzer araştırmalar yöneticilere de uygulanabilir. Böylece kayırmacılık davranışlarının yönetici açısından da var olup olmadığı ortaya konularak sonuçlar kıyaslanabilir.

Yapılan bu araştırma yalnızca ortaokullarda gerçekleştirildiğinden daha kapsamlı araştırmalar için kamu ve özel okullarda (okul öncesi, ilkököl, lise) da görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınabilir.

Benzer çalışmaların nitel araştırma teknikleri ile de yapılarak öğretmenlerin hem okul yönetiminde kayırmacılık hem de etkili okul algılarının belirlenmesinde daha kapsamlı sonuçlar ortaya çıkmasını sağlayabilir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılıyla ve çalışma grubu bakımından Düzce il merkez ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Ayrıca, veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, EOÖ ve OYKÖ ölçeklerinin içerikleri ile sınırlıdır.

### **Destek ve Teşekkür**

Bu çalışma, Ender KAZAK danışmanlığında, Özge POLAT (2023) tarafından hazırlanan "Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının okul etkililiği üzerine etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın birinci yazarı araştırmanın planlanması, alanyazın taraması, verilerin toplanması ve analizi, bulgular ve tartışma bölümü olmak üzere araştırmanın tüm süreçlerine katkı sunarken, araştırmanın ikinci yazarı (sorumlu yazar) araştırmanın planlanması, verilerin analizi, bulgular ve tartışma bölümüne katkı sağlamıştır.

## Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

## Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

## Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23.02.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/61

## KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algularının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi.
- Abdurrezzak, S. & Uğurlu, C. T. (2019). Etkili okul ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 69-82.
- Ak, M. (2018). Kamu sağlık teşkilatında örgütsel etkililik üzerine bir değerlendirme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 11-26.
- Akar, S. (2020). Örgüt kültüründe bir iş ahlakı problemi olarak nepotizm. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(1), 241-251.
- Akbaba, A. & Ada, Ş. (2008). Okul müdürlerinin kalite etkililik ve verimlilik algıları üzerine bir araştırma (Erzurum ve Van illeri örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 26-35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2769/37043>
- Akçin, K. (2018). Kronizm, örgütsel sapma davranışını tetikler mi? bir yerel yönetim çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1330-1345.
- Akyol, Z. (2018). *Ortaokul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi.
- Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233-250.
- Arslan, H., Satici, A. & Kuru, M. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (51), 371-394. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10346/126727>
- Aydın, Y. (2015). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 165-192.
- Aydoğan, İ. (2009). Favoritizm in the turkish educational system: nepotism, cronyism and patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/epasr/issue/17479/182978>

- Aydoğan, İ. (2012). The existence of favoritism in organizations. *African Journal of Business Management*, 6(12), 4577-4586. <http://www.academicjournals.org/AJBM>
- Başar, M., Uğur, S., Özkan, H. & Orhan, Ö. (2022). Algılanan okul etkililiğinin çeşitli değişkenler göre incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 29-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/68008/1069808>
- Bayır, F. & Şener, H. E. (2021). Yönetimde başarı için iki etken: etkililik ve verimlilik. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 287-304. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oybd/issue/64473/1039874>
- Burhan, O. K., Leeuwen, E., & Scheepers, D. (2020). On the hiring of kin in organizations: Perceived nepotism and its implications for fairness perceptions and the willingness to join an organization. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 161, 34-48.
- Büte, M. (2011a). Kayırmacılık Algısı ile iş tatmini, olumsuz söz söyleme ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 187-203. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6150/82597>
- Büte, M. (2011b). Kayırmacılığın çalışanlar üzerine etkileri ile insan kaynakları uygulamaları ilişkisi: Türk kamu bankalarına yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 383-404. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6150/82597>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (30. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç, Ç. E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26.Baskım). Pegem Akademi.
- Can, N. (2021). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (4.Baskı). Pegem Akademi.
- Cavlak, H. (2021). Etkinlik, etkililik, verimlilik, kârlılık, performans: kavramsal bir çerçeve ve karşılaştırma. *Journal of Research in Business*, 6(1), 99-126. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jrb/issue/62838/876069>
- Cerit, Y. & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914.
- Cesur, A. & Erol, E. (2020). Okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel adalet arasındaki ilişki: Afyonkarahisar ili örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3468-3496.
- Çamur, Ö. & Aydın, A. H. (2021). Kamu yönetiminde siyasallaşma ve kayırmacılık sorununa ahlak ve adalet eksenli çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 1140-1166.
- Çobanoğlu, F. & Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 115-134. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34756/384422>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik* (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 121-136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49949/640131>
- Demirbilek, N. (2018). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-142.
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin kayırmacılık kavramına ilişkin metaforik algıları. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 367-381.
- Demirtaş, H. & Demirbilek, N. (2019). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet ile müdüre güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-142.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Erdem, B., Çeribaş, S. & Karataş, A. (2013). Otel işletmelerinde çalışan işgörenlerin kronizm (eş - dost kayırmacılığı) algıları: İstanbul'da faaliyet gösteren bir, iki ve üç yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 17(1), 51-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuiibfd/issue/4143/54405>
- Erdem, M. & Meriç, E. (2012). Okul Yönetiminde kayırmacılığa ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 141-154. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44693/555256>



- Ertürk, R. & Memişoğlu, S. P. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science*, (68), 55-76.
- Geçer, A. (2015). *Liselerde Çalışan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel destek algısı (Muğla ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi.
- George, D. & Mallery, P. (2010). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 17.0 update (10a ed.). Pearson.
- Gezerler, T. (2021). *Etik Liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Gül, İ. & Saraç, G. (2018). Okul müdürlerinin demokratik tutumları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 155-172.
- Gündeylerli, B. & Aypay, A. (2022). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 251-276. <https://doi.org/10.34056/aujef.1028012>
- Güneş, A. & Köse, A. (2021). Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ve öğretmen motivasyonu üzerine ilişkisel bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksued/issue/67827/938357>
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H. & Balı, O. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzının okul iklimi ile ilişkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 129-150.
- Helvacı, M. A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21648/232728>
- Kahraman, Ü. (2020). Okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 90-106.
- Karademir, M. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Pendik ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Karahan, A. & Yılmaz, H. (2014). Nepotizm ve Örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(27), 123-148.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (34. Basım). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaya, A. (2022). Öğretmen perspektifinden okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 350-378.
- Kazak, E. (2021). Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 79-96.
- Khatri, N., & Tsang, E. W. K. (2003). Antecedents and consequences of cronyism in organizations. *Journal of Business Ethics*, 43, 289-303,
- Kılınçarslan, Ö. & Avcı, U. (2021). Aile İşletmelerinin devamlılığında nepotizm uygulamalarına yönelik bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 18(1), 56-84.
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi.
- Lezotte, L. W. (1991). Correlates of effective schools: The first and second generation. Okemos, MI: *Effective Schools Products*, Ltd. <https://124.im/VvD8>
- Meriç, E. & Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 467-498. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10319/126559>
- Metin, İ. U. (2020). Öğretmen algılarına göre okullarda örgütsel adalet, okul müdürlerinin kayırmacılık davranışı ile örgütsel sinizm düzeyinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 293-302. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/67544/1051071>
- Msila, V. (2011). School management and the struggle for effective schools. *Africa Education Review*, 8(3), 434-449. <https://doi.org/10.1080/18146627.2011.618650>
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi (Batman ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi.

- Özdemir, İ. H. & Gündüz, Y. (2022). Okul Yönetimindeki kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ile olan ilişkisinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 800-826.
- Polat, S. & Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 71-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10317/126546>
- Polatcan, M. & Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- Safina, D. (2015). Favouritism and nepotism in an organization: causes and effects. *Procedia Economics and Finance*, 23, 630-634.
- Sakçak, A., Arslan, Y., & Polat, S. (2023) Favouritism behaviours of school principals: teachers’ perceptions on the causes and consequences of favouritism in Turkey, *Educational Studies*, 49(6), 877-895,
- Sammons, P. (2009). The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 123-129.
- Saylı, H. & Kızıldağ, D. (2007). Yönetmelik etik ve yönetmelik etiğinin oluşmasında insan kaynakları yönetiminin rolünü belirlemeye yönelik bir analiz. *Afyon Kocatepe Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 231-251.
- Şenel, T. & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/24727/261489>
- Topbaş, A. (2021). *Kurumsallaşma sürecinde yaşanan sorunlar bağlamında kayırmacılık sorunu: Denizli ilinde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği). (1995). *21. Yüzyıl için yeni bir devlet modeline doğru: optimal devlet*. TÜSİAD.
- Ufuoma, J. G. (2023), Workplace nepotism and employees’ job satisfaction in Nigeria: Does it affect healthcare companies?. *International Journal of Entrepreneurship and Business Innovation* 6(1), 95-104.
- Uzunsakal, E. & Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuusbd/issue/38311/399621>
- Vveinhardt, J. & Petrauskaitė, L. (2013). Intensity of nepotism expression in organizations of Lithuania. *Organizacijų Vadyba: Sisteminių Tyrimai*, 66, 129-144.
- Wazni, I. R. (2023). The effect of nepotism on engagement and turnover intention in lebanese family businesses. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 19(1), 61-81.
- Yavuz, E. & Yaraşır Tülümce, S. (2022). Hizmet kayırmacılığının kuramsal çerçevesi. *Maliye ve Finans Yazıları*, 36(118), 131-160.
- Yenipınar, Ş. & Yıldırım, K. (2022). Okul etkililiğiyle ilişkilerindeki eğilim bağlamında öğrencilerin okula devamsızlığı ve bireysel gereksinimlerini karşılama: PISA 2012-2015-2018 döngüsündeki verilerin ikincil analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 896-910.
- Yükçü, S. & Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniiibd/issue/2671/34982>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Favoritism is defined as a manager's violation of equality, unfair acts and rewarding an employee beyond what he/she deserves. The behavior of favoritism towards a person occurs not because the person does her job better, but for reasons such as close individual relationships, membership in a group or a political party (Akyol, 2018). As favoritism will neglect merit, individual competencies that have an important place in the effectiveness of the organization will be ignored. In this regard, it is possible to state that there is a theoretical relationship between favoritism and effectiveness. Favoritism, which is a form of behavior that should be avoided in the decision-making of managers, in the work and processes carried out in organizations, is considered as supporting those who are close to the management among the employees (Saylı & Kızıldağ, 2007).

In related literature, it is possible to observe that school administrators' favoritism behaviors are related to various variables. Cesur and Erol (2020), Demirbilek (2018), Demirtaş and Demirbilek (2019) and Polat and Kazak (2014) have studied the relationship between school administrators' favoritism behaviors and teachers' perceptions of organizational justice. Karademir (2016) and Metin (2020) have examined the relationship between school administrators' favoritism behaviors and organizational cynicism. Özdemir (2022) has observed the relationship between school principals' favoritism behaviors, organizational commitment, and organizational trust; Güneş and Köse (2021) has examined the relationship between school principals' favoritism behaviors and teacher motivation and Aydın (2015) has investigated the relationship between school principals' favoritism behaviors and teachers' self-efficacy beliefs. These studies reveal that school administrators' favoritism in schools is a problem that affects many organizational outcomes such as organizational justice, organizational cynicism, and many individual outcomes such as teacher motivation and self-efficacy beliefs. This study is expected to contribute to the field, the prevention of favoritism behaviors in schools and increasing school effectiveness. The purpose of this study is to try to determine the relationship between teachers' perceptions of school administrators' favoritism behaviors and their perceptions of effective schools.

### Method

This research is a descriptive study conducted in correlational survey model to determine the relationship between the perceptions of teachers working in secondary schools in Düzce regarding the favoritism behaviors of school principals and their perceptions of effective schools. The research sample consists of 427 teachers working in secondary schools in the central district of Düzce province in 2022-2023 academic year, and it has been selected by simple random sampling method. Data regarding teachers' perception levels of school administrators' favoritism attitudes and behaviors are collected with the "Favoritism Scale in School Administration" developed by Erdem and Meriç (2012). Data about teachers' perception levels of effective schools are collected with the "Effective School Scale" developed by Abdurrezzak and Uğurlu (2019). The scales are administered both online through Whatsapp application and as hardcopy (face-to-face) according to the participants' preferences. SPSS 24 and AMOS Graphics programs are used to analyze the data collected within the scope of the research.

### Results

It is understood that teachers' perception of favoritism in school administration is very low in general and in all sub-dimensions of the scale. Teachers' perception of an effective school is above average in general and in the sub-dimensions of school administrators, teachers, and school environment, and medium in the sub-dimensions of students and parents. According to teachers' perceptions, there is a significant, moderate, and negative relationship between the

favoritism attitudes and behaviors of school administrators and an effective school. Another finding shows that teachers' perceptions of school administrators' favoritism behaviors predict the level of effective school perception at a moderate level.

## Discussion and Conclusion

In the light of research findings, the favoritism levels of school administrators are found to be very low throughout the favoritism scale and in all sub-dimensions (planning, organization, coordination, and evaluation) according to the perceptions of secondary school teachers. The fact that the averages of the answers given in favoritism scale in general and its sub-dimensions are very low, in other words, it can be stated that teachers generally do not perceive their administrators as discriminators most of the time. Additionally, it is possible to state that the sub-dimension in which teachers feel that they are most exposed to the favoritism behaviors of school administrators is the evaluation sub-dimension, therefore school administrators are somewhat far from transparency, accountability, justice, and equality in their punishment-reward systems or in their evaluation of teachers according to their personality traits.

Following data analysis, it has been determined that secondary school teachers' effective school perception levels are above average in the scale. In other words, it is determined that teachers' perceptions of effective schools are not at a high level. This can be considered as an indication that not all teachers have the same opinion. In this sense, teachers' lack of extensive knowledge about the innovations in their schools and their inability to adapt to changes quickly, their inability to detect the problem in advance and take precautions or to solve it quickly when a problem arises, and their inability to use the resources well can be accepted as indicators of their perception that their schools exhibit effective school characteristics, which is at an above average level.

As a result of the correlation results between teachers' perceptions of favoritism in school management and effective schools, it is determined that there is a significant, negative, and moderate relationship between school administrators' perceptions of favoritism behaviors and their perceptions of effective schools. In this regard, it can be concluded that when school administrators manage their schools by not acting transparently and fairly in all sub-dimensions of favoritism, their ability to ensure school effectiveness is low. According to the results obtained from the findings of this sub-problem of the research, it has been found out that the favoritism behavior of school administrators is a medium-level determinant in predicting an effective school. In other words, it has been concluded that effective school is moderately explained with favoritism attitudes and behaviors.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 312-337



Kocaeli University  
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1

Page: 312-337

Bilecik ilinde yer alan çocuk oyun parklarının  
niteliğinin incelenmesi

Investigation of the Quality of Children' s  
playgrounds in Bilecik Province

**Perihan CİVELEK**,  <https://orcid.org/0000-0002-2652-9282>

*Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, perihan.civelek@bilecik.edu.tr*

**Selin İKİZ**,  <https://orcid.org/0000-0002-4315-6182>

*Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu,  
selin.ikiz@bilecik.edu.tr*

Bu çalışma Xth International Eurasian Educational Research Congress' te özet bildiri olarak sunulmuştur

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Gönderim Tarihi**

29 Aralık 2023

**Düzeltilme Tarihi**

29 Mart 2024, 8 Mayıs 2024

**Kabul Tarihi**

8 Mayıs 2024

**Önerilen Atıf**

**Recommended Citation**

Civelek, P., & İkiz, S. (2024). Bilecik ilinde yer alan çocuk oyun parklarının niteliğinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 312-337. <http://doi.org/10.33400/kuje.1411981>

## ÖZ

Çalışmada Bilecik il merkezinde bulunan çocuk oyun parklarının çeşitli unsurlar açısından (fonksiyon, güvenlik, bakım, temizlik vb.) niteliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda park sayısının ve çocuk nüfus yoğunluğunun (0-14 yaş) en fazla olduğu beş semtte (Bahçelievler Mahallesi, Ertuğrulgazi Mahallesi, İsmetpaşa Mahallesi, Hürriyet Mahallesi, Beşiktaş Mahallesi) bulunan çocuk oyun parklarının niteliği, araştırmacılar tarafından gözlem yapılarak incelenmiştir. Ayrıca parkların niteliğine ilişkin daha kapsamlı veriler elde edilebilmesi amacıyla çocuklarını oyun parklarına götüren ebeveynlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinin kullanıldığı çalışmanın verileri 51 çocuk oyun parkı ve 34 ebeveynlerden elde edilmiştir. Veri toplama araçları olarak 'Kişisel Bilgi Formu', 'Çocuk Oyun Alanları Tasarım Kriterleri Değerlendirme Formu' ve 'Yapılandırılmış Görüşme Formu' kullanılmıştır. Çalışmanın oyun parklarının fonksiyonel nitelikleri açısından elde edilen sonuçları incelendiğinde oyun parklarında yer alan oyun ekipmanlarının çocuklar için yeterli sayı ve çeşitlilikte olmadığı, parklarda daha çok geleneksel oyun araçlarının bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca incelenen çocuk oyun parklarında güvenlik, bakım ve temizlik unsurlarının yeterli düzeyde olmadığı tespit edilerek elde edilen bu sonuçlar ebeveyn görüşleriyle desteklenmiştir. Bazı salıncaklarda koruyucu kemer ve yaslanma kısımlarının olmadığı, oyun araçlarının bazılarında ise sivri uçların, kırık parçaların, paslanmaların ve bakımsızlıkların mevcut olduğu belirlenmiştir. Güvenlik açısından elde edilen diğer sonuçlara bakıldığında bazı parkların trafiğe yakın olduğu, oyun parklarının bazılarında çit-duvar vb. koruyucu alanların bulunmadığı, parkların tamamında güvenlik personellerinin ve güvenlik donanımlarının mevcut olmadığı ve çoğu parkta ışıklandırma yetersizliklerinin olduğu belirlenmiştir. İlgili sonuçlar ışığında çeşitli önerilere yer verilmiştir.

*Anahtar Sözcükler:* çocuk oyun parkları, oyun parklarının niteliği, oyun

## ABSTRACT

The aim of the study was to investigate the quality of children's playgrounds in the city centre of Bilecik in terms of different elements (function, safety, maintenance, cleanliness, etc.). The data of the study, which used the case study model, one of the qualitative research methods, was collected from 51 children's playgrounds and 34 parents. The data collection tools used were 'Personal Information Form', 'Children's Playground Design Criteria Evaluation Form' and 'Structured Interview Form'. When the results of the study were examined in terms of the functional qualities of the playgrounds, it was found that the playground equipment in the playgrounds was not sufficient in number and variety for the children, and that there were mostly traditional playground equipment in the parks. It was also found that the elements of safety, maintenance and cleanliness in the children's playgrounds surveyed were not at a sufficient level, and these findings were supported by the opinions of parents. It was found that some of the swings did not have safety belts and lying parts, and some of the playground equipment had sharp edges, broken parts, rust and disrepair. Looking at other safety findings, some parks are close to traffic, some playgrounds have fences, walls, etc. It was noted that there are no sheltered areas, that not all parks have guards and safety equipment, and that lighting is inadequate in most parks. Various suggestions are made in the light of these findings.

*Keywords:* children's playgrounds, quality of playgrounds, play

## GİRİŞ

Oyun, çocukların dünyayı anlamlandırma sürecinde bilgi ve beceriler edinmesini sağlayan, çocukların iç dünyasını yansıttığı en önemli keşif aracıdır (Nalbant, 2020; Pilten ve Pilten, 2013). Çocukların kişilik ve yeteneklerinin gelişimine destek olarak çocuk için hayatının önemli bir parçasını oluşturan oyun, özellikle de erken çocukluk döneminde ayrı bir öneme sahiptir (Aksoy, 2019; Egemen vd., 2004). Çocuğun olduğu her yerde oyunun olduğu düşünüldüğünde, oyunun çocuklar için yaşamsal bir ihtiyaç niteliği taşıdığı görülmektedir (Duman ve Koçak, 2013; Koçyiğit vd., 2007). Oyun çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle erken yıllardan itibaren çocukların oyun ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Çelebi vd., 2018; Derer ve Mülazımoğlu Ballı, 2018; Karaman ve Süel, 2020).

Çocukların oyun ihtiyaçlarının karşılanmasında çocuk oyun parkları en temel alanlardan birini oluşturmaktadır. Çocuklara oynaması için önemli fırsatlar sağlayan çocuk oyun parkları, çocukların oyun ihtiyaçlarının büyük bir bölümünün karşılandığı ve boş zamanlarını değerlendirdikleri açık alanlardır (Uzun, 2022). Çocuk oyun parkları, farklı oyun türlerinin oynanmasını destekleyerek çocukların zihinsel, fiziksel, motor, sosyal ve ruhsal yönden gelişimleri ile sağlıklı oluşları üzerinde oldukça etkilidir (Becker vd., 2017; Chow ve Louie, 2013; Cooper, 2015; Hinkley vd., 2010; İşçi, 2017; Kısakürek ve Birhan Yılmaz, 2019; Miranda vd., 2017; Memiş ve Gülcan, 2020). Bu alanlarda gerçekleştirilen oyunlar, çocukların çevresiyle ve birbirleriyle etkileşim kurmasını desteklemektedir. Ayrıca çocuk oyun parklarında hayvanlar, taş, çamur, toprak, su vb. doğal materyaller ile oynanan oyunlar çocukların hayal gücünün ve yaratıcılıklarının gelişimini sağlamaktadır. Çocuklar bu sayede doğada bulunan materyalleri oyuna ve oyuncağa dönüştürerek oyun sürecine aktif olarak katılmaktadır (Kahya vd., 2020; Köklü ve Eraslan, 2020).

Günümüzde kentleşme sonucunda yeşil alanlar giderek azalmaktadır. Düzensiz yapılaşmalar nedeniyle çocuk oyun alanlarının niteliği ve niceliği de diğer yeşil alanların yokluğuna bağlı olarak etkilenmektedir (Özyılmaz Küçükyağcı vd., 2015). Oyunun çocuklar için önemini bilinmesine ve oyun alanlarına duyulan ihtiyacın her geçen gün artmasına karşın, oyun alanları özellikle de kentlerde en ihmal edilen alanların başında gelmektedir (Başaran Uysal, 2015). Konuya ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan birçok çalışmada da çocuk oyun parklarının kişi başına düşen miktar ve donatılar açısından yetersiz olduğu, çocuk oyun parklarında güvenlik problemlerinin bulunduğu, bu alanların nicelik ve niteliksel açıdan yeterli hale getirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Allen vd., 2013; Aşık, 2020; Bayraktaroğlu ve Büke, 2015; Duman ve Koçak, 2013; Kısakürek ve Birhan Yılmaz, 2019; Kuşuluoğlu, 2013; Perry vd., 2018; Şişman ve Özyavuz, 2010; Türkan, 2009; Ulutaş ve Şimşek, 2014; Yao, 2015). Oyun alanlarının niteliği ve niceliği, tüm dünyada önemli bir yaşam kalitesi göstergesini oluşturmaktadır (Başaran Uysal, 2014). Bu nedenle çocukların hayatlarında önemli bir yeri olan oyun parkları, güvenli bir şekilde tasarlanmalı, parklardaki materyallerin içeriğindeki malzemeler doğru seçilmeli, materyaller sağlam olmalıdır. Çocukların gelişimlerinin olumlu yönde desteklenmesi için oyun parklarına gereken önem verilmelidir (Özaslan ve Akduman, 2018).

Çalışmanın temel amacı Bilecik ilinde yer alan çocuk oyun parklarının niteliğinin incelenerek çalışma çıktılarının ortaya konulmasıdır. Çalışmanın Bilecik ilinde gerçekleştirilmesinin nedeni çalışmanın hem bölgesel hem de yerel düzeyde katkılar sağlayacağını düşünülmesidir. Ayrıca araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabilir olması seçim kriterini oluşturan etmenlerden biridir. Bilecik ili, Marmara Bölgesinin güneydoğusunda bulunan Marmara, Karadeniz, İç Anadolu ve Ege Bölgelerinin kesim noktalarının üzerindedir (T.C. Bilecik Valiliği, 2024). Marmara Bölgesi; Çanakkale, Balıkesir, Bursa, Bilecik, Sakarya, Kocaeli, Yalova, İstanbul, Tekirdağ, Edirne ve Kırklareli olmak üzere 11 ilden oluşmaktadır (T.C. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, 2024). Bu kapsamda Marmara Bölgesi'ndeki toplam 9 ilde (Çanakkale, Balıkesir, Bursa, Sakarya, Kocaeli, İstanbul, Tekirdağ, Edirne ve Kırklareli) çocuk oyun alanlarına yönelik çeşitli çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalardan Türkan ve Önder (2011) tarafından Balıkesir ilinde yapılan çalışmada, mevcut oyun alanlarının sahip olduğu özelliklerin

yetersiz olduğu bulunmuş ve iyi tasarlanan çocuk oyun alanlarının çocukların gelişimlerini desteklediği vurgulanmıştır. Türker ve Bakır (2022) Bursa'nın Kestel ilçesindeki çocuk oyun alanlarını çeşitli özellikler bağlamında incelemiş, çocuk oyun alanlarının nicelik ve nitelik açısından yetersiz düzeyde olduğu ve oyun alanlarında önemli eksiklikler olduğunu saptamıştır. Çalışmada çocuk oyun alanlarının çocukların çevre ile tanışmasına fırsat sunan, çocukların gelişimleri açısından önemli alanlar olduğu vurgulanmıştır. Uysal (2014) yaptığı çalışmada Çanakkale ilinde kişi başına düşen çocuk oyun alanlarının yetersiz olduğunu, bu alanların çeşitlilik ve fiziksel aktiviteye olanak sağlayacak ekipmanlardan yoksun olduğunu ortaya koymuştur. Arslan ve Ekici (2023) Kırklareli kent merkezinde bulunan çocuk oyun alanlarına yönelik çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonucunda, çocuk oyun alanları için ayrılan alanlarda doğru bir planlama yapılması gerektiği, çocukların gelişimlerini destekleyici bir peyzaj tasarımına ihtiyaç bulunduğunu gözlemlemişlerdir. Şişman ve Özyavuz (2010), Tekirdağ kent merkezindeki çocuk oyun alanlarına yönelik yaptıkları çalışmada, mevcut oyun alanlarının tasarım, eleman ve güvenlik unsurları açısından yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Metin ve Atalı (2016), Kocaeli ili Kartepe ilçesindeki çocuk oyun alanlarını incelemiş ve çalışmanın sonucunda parkların nüfus ve mevcut alan dağılımları açısından düşük düzeyde olduğu, parklarda engelli bireyler için uygulamaların yetersiz olduğu, bazı parklarda tahribatların olduğunu tespit etmişlerdir. Etli (2002) Edirne ili merkez ilçede yaptığı çalışmada, çocuk bahçelerinde donatı elemanlarının yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle de çocuk oyun elemanlarının çoğunda demir aksamı materyallerin kullanıldığı, bu materyallerin ergonomik standartlara uygun olmadığı ve çocuklara zarar verici nitelikte olduğunu belirtmiştir. Sakarya ve İstanbul'da gerçekleştirilen çalışmalarda da yukarıdaki çalışmalarla benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Erdniç Acar, 2017; Kahya, 2018; Kuşuluoğlu, 2013; Pola, 2015). Ancak literatürde Bilecik ilinde çocuk oyun parklarına ilişkin yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın bölgesel bağlamda çocuk oyun parklarındaki mevcut durumu ortaya koyması açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Marmara Bölgesi'ndeki iki ilde (Bilecik ve Yalova) çocuk oyun parklarına ilişkin çalışmaların yapılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın çıktıları bölgesel bağlamda eksikliği tamamlayıcı bir niteliktedir. Özellikle de çalışmanın, çocuk oyun parklarının bölgesel bazda incelenmesi ve değerlendirilmesinde yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili alan yazına bakıldığında oyunun çocuklar için yaşamsal bir ihtiyaç niteliği taşıdığı, çocukların oyun ihtiyaçlarının karşılanmasında ise çocuk oyun parklarının, çocuklar ve gelişimleri açısından oldukça önemli alanlar olduğu görülmektedir (Becker vd., 2017; Chow ve Louie, Cooper, 2015; 2013; Çelebi vd., 2018; Derer ve Mülazımoğlu Ballı, 2018; Hinkley vd., 2010; Karaman ve Süel, 2020; Miranda, 2017; Uzun, 2022). Türkiye'nin birçok ilinde (Ankara, İstanbul, Balıkesir, Burdur, Giresun, Isparta, Hatay, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Konya, Zonguldak, Trabzon, Samsun, Nevşehir vb.) çocuk oyun alanlarının niteliğinin çeşitli özellikler bağlamında incelendiği (tasarım kriterleri, alan kullanımı, güvenlik unsurları, biçimsel özellikleri, erişilebilirlik ve alansal yeterlilikler vb.) çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda, kentlerdeki mevcut oyun alanlarının hem nicelik hem de nitelik açısından yetersiz olduğu ortaya konulmaktadır. Çalışmaların çoğunda ise ülkemizde bu konuda sınırlı sayıda araştırmaların olduğu ve bu konudaki araştırmaların artırılması gerektiğinin önemine vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda özellikle de kent yaşamı içerisinde çocukların çevresiyle etkileşim halinde olabileceği, sağlıklı gelişimlerine imkân tanıyan çocuk oyun alanlarında iyileştirme çalışmalarının yapılması ve bu alanların tasarlanmasına yönelik yeni fikirler üretilmesi önem taşımaktadır (Aklıbaşında vd., 2018; Aksoy, 2011; Aşık vd., 2021; Duman ve Koçak, 2013; Dursun ve Güller, 2019; Kısakürek ve Birhan Yılmaz, 2019; Kuşuluoğlu, 2013; Memiş ve Gülcan, 2020; Özaslan ve Gültekin Akduman, 2018; Öztürk Samur ve İnal Kızıltepe, 2018; Seçmen, 2016; Türkan ve Önder, 2011). Bu bağlamda çalışma yerel düzeyde sahip olduğu çıktuları nedeniyle önem taşımaktadır. Çalışmada Bilecik il merkezinde bulunan tüm çocuk oyun parkları incelenmiştir. Bu kapsamda Bilecik ilindeki çocuk oyun parklarına ilişkin kapsamlı veriler sunması çalışmanın yerel düzeydeki katkılarını artırmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar kapsamında çocuk oyun parklarının niteliğinin nasıl iyileştirilebileceği, buna ilişkin ne tür düzenlemelerin



yapılabileceğine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Çalışma kapsamında çalışma çıktılarıyla birlikte çocuk oyun parklarının iyileştirilmesine yönelik önerilerin de yer aldığı bir dosyanın araştırmacılar tarafından T.C. Bilecik Belediyesi Park ve Bahçeler Müdürlüğü'ne ulaştırılması planlanmaktadır. Sunulan önerilerin Bilecik ilindeki çocuk oyun parklarının niteliklerinin iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Çalışmada Bilecik il merkezinde bulunan çocuk oyun parklarının çeşitli unsurlar açısından (fonksiyon, güvenlik, bakım, temizlik vb.) niteliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın genel amacı doğrultusundan belirlenen alt amaçları ise şu şekildedir:

1. Bilecik il merkezinde bulunan çocuk oyun parklarının niteliksel özellikleri nedir?
2. Çocuk oyun parklarının erişilebilirliğine ilişkin ebeveyn görüşleri nasıldır?
3. Çocuk oyun parklarının seçimine ilişkin ebeveyn görüşleri nasıldır?
4. Çocuk oyun parklarının niteliğine ilişkin ebeveyn görüşleri nasıldır?

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Modeli**

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmaları bir olayın derinlemesine incelendiği nitel araştırma yöntemlerinden biridir. Durum çalışmaları, bir olayı meydana getiren etmenlere ilişkin ayrıntıları tanımlamak, olaya ilişkin açıklamalar geliştirmek ve olayı değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu desende duruma ilişkin derinlemesine veriler elde edilmesi amacıyla gözlemler, görüşmeler, raporlar, dokümanlar gibi veri toplama tekniklerinden yararlanılmaktadır (Creswell, 2014; Gall, Borg & Gall, 2006). Genelleştirme amacı taşımayan ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı bu çalışmalar, bir durumun nedenlerini ve sonuçlarını anlamak, tanımlamak ve betimlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu kapsamda durum çalışmalarında sınırları belirlenmiş bir araştırma konusu, gerçek ortamında ayrıntılı bir şekilde incelenmektedir (Davey, 1991; Ozan Leylum vd., 2017). Durum çalışmaları, kapsamlı veri toplamaya dayalı olarak sınırlı bir sistemin (aktivite, olay, süreç ya da bireyler vb.) derinlemesine araştırılmasına fırsat sunar. Bir sistem birbiriyle ilişkili birçok parçadan oluşurken, sınırlı kavramı o durumun bir parçasının ya da sınırlarının incelenmesini ifade etmektedir (Creswell, 2003). Gillham (2000) tarafından ise sınırlı sistem; bir birey (aile, sınıf vb.), bir kurum (okul, fabrika vb.) ya da geniş ölçekli topluluklar (şehir, sanayi, meslek vb.) şeklinde ifade edilmiştir. Sınırlandırılmış durum çalışmalarında (bounded case) bir kişi, birkaç kişi, bir grup, programın tamamı ya da bir etkinlik incelenebilir (Creswell, 2003).

Tüm bu bağlamlar ışığında çalışmada Bilecik il merkezinde yer alan çocuk oyun parklarının niteliği yerinde gözlem yapılarak gerçek ortamında incelenmiş ve daha kapsamlı veriler elde edilmesi amacıyla ilgili semtlerde çocuklarını oyun parklarına götüren ebeveynlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından oyun parklarının niteliklerine ilişkin mevcut durum, gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Bilecik il merkezinde bulunan çocuk oyun parkları ile sınırlandırılmış ve oyun parklarının sadece niteliksel yapısı incelenmiştir. Çalışma genelleme amacı taşımayıp, oyun parklarına ilişkin var olan mevcut bir durumu tanımlamak, betimlemek ve sonuçlarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda çalışmada, sınırlandırılmış bir durum üzerinde var olan mevcut durum kapsamlı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır. Tüm bu hususlar kapsamında çalışma durum çalışması modeline uygun olarak tasarlanmıştır.

## Çalışma Grubu

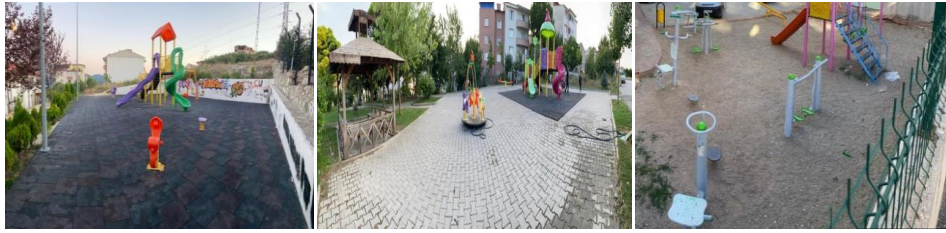
Çalışmada Bilecik il merkezinde bulunan çocuk oyun parklarının niteliksel özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 51 çocuk oyun parkı ve 34 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışma, park sayısı ve çocuk nüfus sayısının en fazla olduğu beş semtte (Bahçelievler Mahallesi, Ertuğrulgazi Mahallesi, İsmetpaşa Mahallesi, Hürriyet Mahallesi, Beşiktaş Mahallesi) gerçekleştirilmiştir. Bilecik il merkezindeki çocuk oyun parklarının sayısı T.C. Bilecik Belediyesi Park ve Bahçeler Müdürlüğü'nden talep edilen Park Envanter Listesi aracılığıyla elde edilmiştir. Çocuk nüfus sayılarına ilişkin verilere ise TÜİK-Bursa Bölge Müdürlüğü'nden ulaşılmıştır. Bu kapsamda Bilecik ili merkez semtlerde toplam 91 çocuk oyun parkının bulunduğu ve park sayılarının daha fazla sırasıyla Bahçelievler (n=15), Hürriyet (n=15), Ertuğrulgazi (n=13), Osmangazi (n=13), Beşiktaş (n=10) ve İsmetpaşa (n=6) Mahallesi'nde yer aldığı belirlenmiştir. Ancak Osmangazi Mahallesi'ndeki çocuk nüfus sayısının diğer semtlerdeki çocuk nüfus sayılarından daha az olması nedeniyle ilgili semtteki çocuk oyun parkları araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Bu nedenle Osmangazi Mahallesi'nden sonra çocuk nüfus sayısının ve park sayısının daha fazla olduğu İsmetpaşa Mahallesi'ndeki çocuk oyun parkları ve orada yaşayan ebeveynler çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışmaya dâhil edilen beş semtte toplam 59 çocuk oyun parkı bulunmaktadır. Ancak bir parkta restorasyon işlemlerinin gerçekleştirilmesi nedeniyle ilgili park araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Yedi parkın ise harita bilgileri mevcut olmadığı için ilgili parklara ulaşılamamıştır. Bu nedenle 51 çocuk oyun parkı üzerinden inceleme yapılmıştır. Çalışmada ayrıca çocuk oyun parklarının niteliğine ilişkin daha kapsamlı veriler elde etmek amacıyla ilgili semtlerde yaşayan 34 ebeveynin yaşadıkları deneyimler aracılığıyla oyun parklarının niteliğine ilişkin görüşler elde edilmiştir. Ebeveynlerin demografik özellikleri incelendiğinde ebeveynlerin çoğunun annelerden (n=20) oluştuğu ve çoğunlukla 30-35 yaş arasında (n=17) buldukları görülmektedir. Ebeveynler daha çok Ertuğrulgazi Mahallesi (n=10) ve Hürriyet Mahallesi'nde (n=9) yaşamaktadır.

Katılımcıların belirlenmesinde ise bazı kriterler esas alınmıştır. Ebeveynlerin araştırmanın yapıldığı ilgili semtlerde ikamet etmesi ve çocuklarını oyun parkına götürme deneyimine sahip olarak çalışmaya gönüllülikle katılmayı kabul etmesi temel ölçütleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda çalışmada ebeveynler dışında çocuğa bakım veren kişilerden (büyükanne, büyükbaba, bakıcı vb.) görüş elde edilmemiştir. Çalışmada ebeveynlere ulaşmada kartopu modelden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle ilgili kriterleri taşıyan bir ebeveynle görüşme sağlanmış, ardından onun önerdiği başka kişilere ulaşılmış, o kişilerle görüşme sonrası da onların önerdiği kişilere ulaşılarak veriler elde edilmiştir. Nitel araştırmalarda araştırmacılar küçük gruplarla katılımcıların deneyimlerini görüşme ya da gözlemlerle saptamaya çalışmaktadır. Bu kapsamda derinlemesine görüşmelerde yaklaşık 30 kişiyle görüşme örneklem büyüklüğü açısından yeterli kabul edilmektedir (Baltacı, 2018; Başkale, 2016). Bilecik ili merkez semtlerindeki çocuk nüfus sayılarına ve park sayılarına ilişkin veriler Tablo 1'de verilmektedir. Görsel 1- Görsel 4 arasında ise incelenen çocuk oyun parklarına ilişkin görseller yer almaktadır.

**Tablo 1***Bilecik İli Merkez Semtlerdeki Çocuk Nüfusu ve Park Sayıları*

Semtler	Parklar (n)	Kuruluş Yılı	Parkların Alanı Ortalaması (m <sup>2</sup> )	0-4 Yaş Çocuk Sayısı (n)	5-9 Yaş Çocuk Sayısı (n)	10-14 Yaş Çocuk Sayısı (n)	Çocuk Nüfusu Toplam Sayı (2022) (n)	Çocuk Düşen (m <sup>2</sup> )	Başına Alan
Bahçelievler	15	2007-2019	1.871,4	1085	1082	918	3085	0.61	
Hürriyet	15	2005-2018	2.068,07	602	599	467	1668	1.24	
Ertuğrulgazi	13	2006-2016	1.096,07	736	1004	1087	2827	0.39	
Osmangazi	13	2007-2019	2.918,5	202	318	252	772	3.78	
Beşiktaş	10	2009-2018	2.022,1	370	352	308	1030	1.96	
İsmetpaşa	6	2007-2018	1.385	575	653	574	1802	0.77	
İstiklal	5	2005 yılı öncesi-2011	1.069,8	82	157	206	445	2.40	
İstasyon	5	2007-2019	1.774,4	40	44	52	136	13.05	
Cumhuriyet	4	2007-2009	338	218	379	418	1015	0.33	
Gazipaşa	3	2005 yılı öncesi-2008	2.590	206	208	208	622	4.16	
Pelitözü	1	2009	2.100,00	84	103	105	292	7.19	

Tablo 1 incelendiğinde oyun parklarının sayıca daha fazla olduğu semtler sırasıyla Bahçelievler (n=15), Hürriyet (n=15), Ertuğrulgazi (n=13), Osmangazi (n=13) ve Beşiktaş (n=10) Mahallesi şeklindedir. Bu kapsamda en fazla sayıda parkın Bahçelievler Mahallesi'nde, en az sayıda parkın Pelitözü Mahallesi'nde bulunduğu (n=1) görülmektedir. Parkların alan ortalamasının dağılımlarının sırasıyla Osmangazi Mahallesi ( $\bar{x}=2.918,5$  m<sup>2</sup>), Gazipaşa Mahallesi ( $\bar{x}=2.590$  m<sup>2</sup>) ve Hürriyet Mahallesi ( $\bar{x}=2.068,07$  m<sup>2</sup>) şeklinde olduğu görülmektedir. Park alanının en küçük olduğu semt ise Cumhuriyet Mahallesi'ne (n=338) aittir. Tablo 1'e göre 0-14 yaş grubu arasındaki çocuk nüfus sayısının en fazla olduğu semtler sırasıyla Bahçelievler (n=3085), Ertuğrulgazi (n=2827), İsmetpaşa (n=1802) ve Hürriyet (n=1668) Mahallesi şeklindedir. Çocuk nüfusunun en az olduğu semtler ise İstasyon Mahallesi (n=136), Pelitözü Mahallesi (n=292) ve İstiklal Mahallesi' dir (n=445). Park alanlarının çocuk başına düşen m<sup>2</sup> dağılımlarına bakıldığında ise en fazla alanın sırasıyla İstasyon Mahallesi ( $\bar{x}=13,05$  m<sup>2</sup>), Pelitözü Mahallesi ( $\bar{x}=7,19$  m<sup>2</sup>) ve Gazipaşa Mahallesi' ne ( $\bar{x}=4,16$  m<sup>2</sup>) ait olduğu görülmektedir. Çocuk başına düşen park alanlarının en az olduğu semtler ise sırasıyla Cumhuriyet Mahallesi ( $\bar{x}=0,33$ ), Ertuğrulgazi Mahallesi ( $\bar{x}=0,39$ ) ve Bahçelievler Mahallesi ( $\bar{x}=0,61$ ) şeklindedir.

**Görsel 1***Oyun Araçlarına İlişkin Görseller***Görsel 2***Oturma Alanlarına İlişkin Görseller***Görsel 3***Zemin Özelliklerine İlişkin Görseller***Görsel 4***Oyun Parklarına İlişkin Görseller***Veri Toplama Araçları*****Kişisel bilgi formu***

Kişisel bilgi formu çalışma grubunun demografik özelliklerine (çocuğa yakınlık derecesi, çocuk sayısı, çocukların cinsiyeti, çocukların yaşı, yaşanılan semt, ebeveynin yaşı, cinsiyeti, öğrenim düzeyi, aylık geliri, mesleği) ilişkin veriler elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

### ***Çocuk oyun alanları tasarım kriterleri değerlendirme formu***

Çalışmada çocuk oyun parklarının incelenmesi amacıyla Öztürk Samur ve İnal Kızıltepe (2018) tarafından geliştirilmiş olan 'Çocuk Oyun Alanları Tasarım Kriterleri Değerlendirme Formu' kullanılmıştır. Form, Öztürk Samur ve İnal Kızıltepe (2018) tarafından üç alan uzmanına sunulmuş, yapılan dönütler sonucunda forma son hali verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle formun kullanılması için gerekli izinler alınmıştır. İlgili formda parklarda yer alan oyun araçlarının türleri, kullanılan malzeme özellikleri, gölge ve oturma alan olanakları, bilgilendirme levhaları, yaş gruplaması, oyun alanlarının zemin özellikleri, oyun araçlarının yerleşim planı, oyun alanının etrafının çevrili olma ve bakımlı olma durumu vb. maddeler bulunmaktadır. Çalışma kapsamında araştırmacılar 51 çocuk oyun parkına giderek yerinde gözlem yapmış ve birbirinden bağımsız puanlama yaparak ilgili forma gözlemlerini kaydetmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda puanlayıcılar arasında güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Puanlayıcılar arasındaki ICC (intraclass correlation coefficient) değeri .92 bulunmuştur.

### ***Yapılandırılmış görüşme formu***

Yapılandırılmış görüşme formu, Bilecik ili merkez semtlerde (Bahçelievler Mahallesi, Ertuğrulgazi Mahallesi, Hürriyet Mahallesi, Beşiktaş Mahallesi ve İsmetpaşa Mahallesi) yer alan çocuk oyun parklarının niteliksel açıdan uygunluğunun ebeveyn görüşleri aracılığıyla incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili alan yazın incelemesi yapılmıştır. Ardından 17 sorudan oluşan form çocuk gelişimi alanında çalışan beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Ayrıca soruların anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla pilot çalışma kapsamında üç ebeveyn ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler ve gerçekleştirilen pilot çalışma sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Bu kapsamda pilot çalışma sonrasında ebeveynler tarafından anlaşılmayan ifadeler revize edilerek yeniden düzenlenmiş, ayrıca cevap verilme sıklığı düşük olan ve ayrıntılı yanıt alınamayan bir madde kapsam dışında tutulmuştur. Formda; parka gitme sıklığı, vakit geçirme süresi, oyun parklarının faydaları, park seçiminde dikkat edilen unsurlar, güvenlik unsurları, donanım unsuru, bakım ve temizlik unsurları, yaş düzeyi uygunluğu, dinlenme ve oturma alanlarının varlığı vb. unsurlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Çalışma kapsamında yüz yüze görüşmeyi kabul eden ebeveynlerle yüz yüze görüşme gerçekleştirilirken, yüz yüze katılım sağlayamayacak olan ebeveynlere ise Google Forms aracılığıyla görüşme soruları iletilmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmeler yazılı olarak kaydedilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür. Her iki görüşmede de gönlülük esas alınarak, 'Gönüllü Onam Formu' katılımcılara imzalatılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanma süreci öncesinde Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun kararı ile ilgili Etik Kurul İzni ve T.C. Bilecik Belediyesi Park ve Bahçeler Müdürlüğü'nden parkların incelenmesine yönelik izinler alınmıştır (20.02.2023 tarihli 156624 Sayılı Karar). Ardından T.C. Bilecik Belediyesi Park ve Bahçeler Müdürlüğü'nden Bilecik merkez semtlerde bulunan parklara ilişkin bilgilerin yer aldığı envanter listesi talep edilmiştir. Bilecik ili merkez semtlerine ait çocuk nüfus sayılarına ilişkin veriler ise TÜİK-Bursa Bölge Müdürlüğü'nden elde edilmiştir. Park Envanter Listesi ve nüfus sayılarına ilişkin veriler aracılığıyla çocuk nüfus sayısının ve park sayısının en fazla olduğu ilk beş semt (Bahçelievler, Ertuğrulgazi, İsmetpaşa, Hürriyet ve Beşiktaş Mahallesi) belirlenmiştir. Araştırma kapsamına dâhil edilen beş semtte toplam 59 çocuk oyun parkının bulunduğu gözlemlenmiştir. Bahçelievler Mahallesi'nde bulunan bir oyun parkında restorasyon işlemlerinin gerçekleştirilmesi nedeniyle ilgili park araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Yedi parkın ise harita bilgileri mevcut olmadığı için ilgili parklara ulaşılamamıştır. Bu nedenle 51 çocuk oyun parkı üzerinden inceleme yapılmıştır. Oyun parklarına araştırmacılar tarafından gidilerek yerinde gözlem yapılmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda her bir araştırmacı birbirinden bağımsız olarak 'Çocuk Oyun Alanları Tasarım Kriterleri Değerlendirme Formu'na gözlemlerini kaydetmiştir. Çocuk oyun parklarının niteliğine ilişkin daha kapsamlı veriler elde etmek amacıyla ilgili semtlerde

çocuklarını oyun parkına götüren ebeveynlere araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular yöneltilerek ebeveynlerden oyun parklarının niteliğine ilişkin görüşler elde edilmiştir. Görüşmelerde gönüllülük esas alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze ve online olarak gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Bilecik ili merkez semtlerde yer alan çocuk oyun parklarının niteliğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın verileri 51 çocuk oyun parkı ve 34 ebeveynen elde edilmiştir. Bu kapsamda oyun parklarına ilişkin veriler yapılan gözlemler aracılığıyla elde edilirken, ebeveynlerle ise oyun parklarının niteliğine ilişkin görüşme gerçekleştirilmiştir. Oyun parklarına ilişkin gözlemler araştırmacılar tarafından 'Çocuk Oyun Alanları Tasarım Kriterleri Değerlendirme Formu'na kaydedilmiştir. Formdan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiksel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ebeveynlerden elde edilen verilerin analizinde ise nitel veri analizi yazılımlarından biri olan MAXQDA programı kullanılmıştır. Katılımcılara K1-K34 arasında kodlar verilerek, görüşme dökümleri ilgili programa aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda araştırmacılar tarafından kod ve alt kodlar oluşturulmuştur. Her bir kod ve alt koda ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modelleri ortaya konularak veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada Bilecik il merkezinde bulunan 51 çocuk oyun parkının niteliksel özellikleri incelenmiştir. Bu kapsamda Bilecik il merkezinde toplam 91 çocuk oyun parkı bulunmaktadır. Çalışma kapsamında nitelikleri incelenen parklar, park sayısının ve çocuk nüfus sayısının en fazla olduğu semtlerden seçilmiştir. Çalışmanın verileri yerinde gözlem ve görüşme teknikleriyle elde edilmiş, böylece farklı veri toplama tekniklerinden yararlanılarak çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada çocuk oyun parklarına ilişkin gözlemler her iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilerek bağımsız olarak ayrı formlara kaydedilmiştir. Ardından puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmada ayrıca ebeveynler ile oyun parklarının niteliğine ilişkin görüşme gerçekleştirilmiştir. Böylece veriler farklı veri kaynaklarından elde edilmiştir. Bu kapsamda görüşme soruları ilk olarak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonucunda form üzerinde gerekli düzenlemeler gerçekleştirildikten sonra ebeveynlere uygulanmıştır. Yapılan yüz yüze görüşmelerde ebeveynlere yeterli süre tanınmış ve tüm katılımcıların ifadeleri olduğu gibi aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler kapsamında oluşturulan tema, kod ve alt kodlar iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde oluşturulmuş, ardından görüş birliği yapılarak son hali verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından MAXQDA programı ile objektif bir şekilde analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar konuya ilişkin yapılan araştırma sonuçlarıyla açıklanmıştır.

### Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 08.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 142916

**BULGULAR**

Yapılan araştırmanın bulguları; oyun parklarının niteliğine ilişkin bulgular ve ebeveyn görüşlerine ilişkin bulgular olmak üzere iki ayrı tema altında incelenmiştir. Her bir temaya ilişkin bulgular ise kodlar ve alt kodlar bağlamında analiz edilmiştir.

**Oyun Parklarının Niteliklerine İlişkin Bulgular**

Çalışmada Bilecik il merkezinde park sayısının ve çocuk nüfus sayısının en fazla olduğu beş semtte bulunan çocuk oyun parklarının niteliği araştırmacılar tarafından yerinde gözlem yapılarak incelenmiştir. Oyun parklarının niteliği; fonksiyon, güvenlik, bakım ve temizlik özellikleri bağlamında değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda oyun parklarının niteliksel özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2****Oyun Parklarının Niteliksel Özellikleri**

OYUN EKİPMANLARI								
	Salıncak	Kaydırak	Yaylı Aletler	Tahterevalli	Dönme Dolap	Tırmanma Araçları	Tünel	Oyun Evleri
Var	48 park	48 park	28 park	29 park	24 park	9 park	4 park	3 park
Yok	3 park	3 park	23 park	22 park	27 park	42 park	47 park	48 park
ÖZELLİKLER								
Oyun Ekipmanlarının Sayısı	154	123	53	32	25	11	4	3
Oyun Ekipmanlarının Malzemesi	Plastik (148), plastik ve kauçuk (6)	Plastik (114), plastik ve metal (6), plastik ve ahşap (3)	Plastik (39), plastik ve metal (14),	Plastik ve metal (23), plastik (4), metal (3), ahşap (2)	Plastik ve metal (10), plastik (13), metal (2)	Metal (2), ahşap (2), plastik ve metal (1), ahşap+metal (1), plastik+metal+ip (1)	Plastik (4)	Plastik ve metal (1), ahşap ve plastik (1), plastik (1)
Bulunduğu Yerin Zemini	Kauçuk (136), taş (14), toprak (4)	Kauçuk (120), toprak (3)	Kauçuk (46), taş (7)	Kauçuk (25), taş (4), toprak (2), beton (1)	Kauçuk (18), taş (7)	Kauçuk (7), toprak ve çim (4)	Kauçuk (4)	Kauçuk (2), ahşap (1)
KONFOR		Var	Yok	GÜVENLİK		Var		Yok
Gölge alanların varlığı		39	12	Bilgilendirme levhalarının varlığı		-		51
Oturma alanlarının varlığı		31	20	Yaş gruplamasına göre düzenlemelerin varlığı		-		51
Çöp kutularının varlığı		32	19	Bakımın varlığı		26		25
Tuvalet ve lavaboların varlığı		-	51	Oyun alanı etrafında çit, duvar vb. varlığı		28		23

Tablo 2’ye göre oyun ekipmanlarına ilişkin elde edilen veriler incelendiğine 48 oyun parkında farklı sayı ve çeşitlilikte salıncakların bulunduğu, üç parkta ise salıncakların olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda 48 parkta toplam 154 salıncak bulunmaktadır. Salıncakların 113’

ünde koruyucu kemer bulunurken, 41 salıncakta ise koruyucu kemer bulunmamaktadır. 148 salıncakta yaslanma kısmı mevcut iken, altı salıncakta yaslanma kısmı mevcut değildir. Salıncakların çoğu (n=148) plastik malzemeden yapılmıştır. Salıncakların bulunduğu yerin zemini çoğunlukla (n=136) kauçuk malzeme ile kaplıdır. Salıncakların 86'sı ayrı oyun alanında bulunurken, 68 salıncak ise kaydırak yanında yer almaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde 48 oyun parkında farklı sayı ve çeşitlilikte kaydırakların bulunduğu, üç parkta ise kaydırakların olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda 48 oyun parkında toplam 123 kaydırak bulunmaktadır. Kaydırakların 119'unda sivri uç bulunmazken, dört kaydırakta ise sivri uçlar bulunmaktadır. Tüm kaydıraklarda kenar korumaları mevcuttur. Kaydırakların çoğunlukla (n=114) plastik malzemeden yapıldığı görülmektedir. Kaydırakların bulunduğu yerin zemini çoğunlukla (n=120) kauçuk malzeme ile kaplıdır. Kaydırakların 68'i salıncak yanında bulunurken, 55'i ise ayrı alanda yer almaktadır.

Tablo 2'ye bakıldığında 29 oyun parkında farklı sayı ve çeşitlilikte tahterevallilerin bulunduğu, 22 parkta ise tahterevallilerin olmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda 29 oyun parkında toplam 32 tahterevalli bulunmaktadır. Tahterevallilerin 29'unda sivri uç bulunmazken, üç tahterevallide sivri uçlar bulunmaktadır. Tahterevallilerin çoğu plastik ve metal (n=23) malzemeden yapılmıştır. Tahterevallilerin bulunduğu yerin zemini çoğunlukla (n=25) kauçuk malzeme ile kaplıdır. Tahterevallilerin çoğu ayrı alanda (n=27) bulunmaktadır.

Tablo 2'ye göre dokuz oyun parkında farklı sayı ve çeşitlilikte tırmanma araçlarının bulunduğu, 42 parkta ise tırmanma araçlarının olmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda dokuz oyun parkında toplam 11 adet tırmanma aracı mevcuttur. Tırmanma araçlarının 10'unda sivri uç bulunmazken, bir tırmanma aracında ise sivri uçlar bulunmaktadır. Tırmanma araçlarının çoğu metal (n=2), plastik (n=2) ve ahşap (n=2) malzemeden yapılmıştır. Tırmanma araçlarının bulunduğu yerin zemini çoğunlukla (n=7) kauçuk malzeme ile kaplıdır.

Tablo 2 incelendiğinde üç oyun parkında farklı sayı ve çeşitlilikte oyun evlerinin bulunduğu görülmektedir. 48 parkta ise oyun evi bulunmamaktadır. Bu kapsamda üç oyun parkında toplam üç oyun evinin olduğu belirlenmiştir. Oyun evlerinin plastik ve metal (n=1), ahşap ve plastik (n=1) ile plastik (n=1) malzeme ile yapıldığı, bulunduğu yerin zeminin ise kauçuk (n=2) ve ahşap (n=1) malzeme ile kaplı olduğu belirlenmiştir. Oyun evlerinin tamamı kaydırak yanında bulunmaktadır.

Tablo 2'ye bakıldığında 24 oyun parkında farklı sayı ve çeşitlilikte dönme dolabın bulunduğu, 27 oyun parkında ise dönme dolabın olmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda 24 oyun parkında toplam 25 adet dönme dolap bulunmaktadır. Dönme dolapların 23'ünde sivri uç bulunmazken, ikisinde ise sivri uçların varlığı tespit edilmiştir. Dönme dolapların malzemesinin çoğunlukla plastik (n=13) ile plastik ve metal (n=10) malzemeden yapıldığı, bulunduğu yerin zemininin çoğunun (n=18) ise kauçuk malzeme ile kaplandığı görülmektedir.

Tablo 2'ye göre dört oyun parkında farklı sayı ve çeşitlilikte tünellerin olduğu, 47 oyun parkında ise tünellerin olmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda dört oyun parkında toplam dört adet tünelin varlığı tespit edilmiştir. Tünellerin tamamının plastik malzeme ile yapıldığı, buldukları yerin zemininin tamamının ise kauçuk malzeme ile kaplı olduğu görülmüştür.

Tablo 2 incelendiğinde 28 oyun parkında farklı sayı ve çeşitlilikte yaylı aletlerin olduğu, 23 oyun parkına ise yaylı aletlerin olmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda 28 oyun parkında 53 adet yaylı aletin olduğu görülmektedir. Yaylı aletlerin çoğunun plastik (n=39) malzemeden yapıldığı gözlemlenmiştir. Yaylı aletlerin çoğunlukla (n=48) ayrı oyun alanında yer aldığı, bulunduğu yerin zemininin ise daha çok (n=46) kauçuk malzemeden yapıldığı belirlenmiştir.

Tablo 2'ye bakıldığında konfor alt boyutuna ilişkin elde edilen verilere göre 51 parkın 39'unda gölge alanların mevcut olduğu, 12 parkta ise gölge alanların bulunmadığı belirlenmiştir. 31 parkta oturma alanı bulunurken, 20 parkta oturma alanı bulunmamaktadır. 32 parkta çöp kutusu varken, 19 parkta çöp kutusu yoktur. Parkların tamamında tuvalet ve lavaboların bulunmadığı görülmektedir.



Tablo 2'ye göre güvenlik alt boyutuna ilişkin elde edilen veriler kapsamında, parkların tamamında bilgilendirme levhasının olmadığı, yaş gruplamasına yönelik düzenlemelerin yapılmadığı belirlenmiştir. 51 oyun parkından 26'sının bakımının iyi olduğu, 25'inde ise yeterli bakımın olmadığı görülmektedir. 28 parkta oyun alanı etrafında çit, duvar vb. koruyucu alanlar mevcutken, 23 parkta ise koruyucu alanlar bulunmamaktadır.

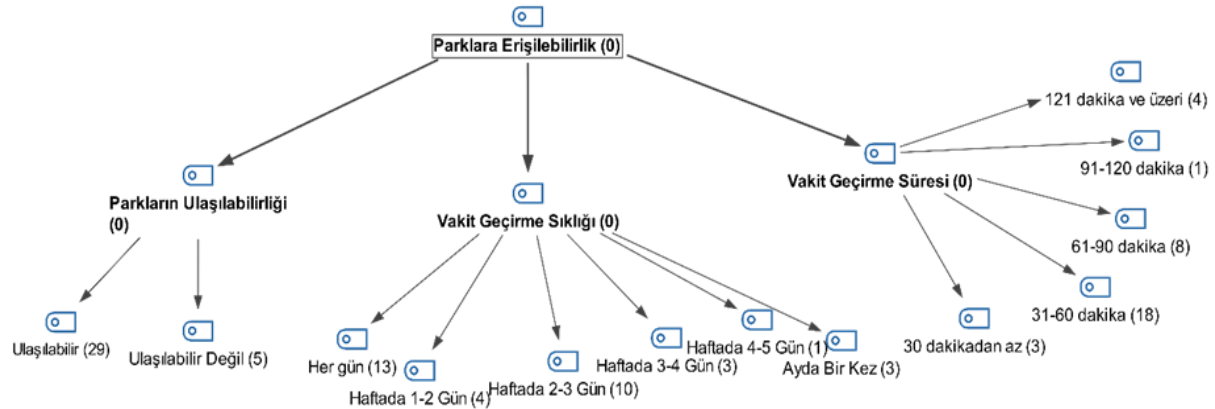
Parklara dair yapılan gözlemlere ilişkin diğer bulgulara göre parkların tamamında kum ve su oyun alanlarının bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda 13 parkın oyun alanı ve ekipmanları açısından kapsayıcı olduğu, 38 parkın ise kapsayıcılık açısından yeterli nitelikte olmadığı belirlenmiştir. İncelenen tüm parklarda özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına yönelik düzenlemelerin mevcut olmadığı gözlemlenmiştir. Parkların genel zemin yapılarına bakıldığında ise çoğu parkın zemininin kauçuk malzemeden yapıldığı, ayrıca taş, çim, toprak ve beton alanlarının da mevcut olduğu belirlenmiştir.

## Ebeveyn Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında oyun parklarının niteliğine ilişkin kapsamlı veriler elde edilmesi amacıyla ebeveynlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler; parklara erişilebilirlik, park seçimine ilişkin unsurlar, parkların niteliği gibi çeşitli kategorilerle incelenmiştir. Her bir kategori ise kod ve alt kodlardan oluşmaktadır. Bu kapsamda parklara erişilebilirlik kategorisine ilişkin bulgular Şekil 1'de sunulmaktadır. Parklara erişilebilirlik kategorisi; parkların ulaşılabilirliği, vakit geçirme sıklığı ve vakit geçirme süresi olmak üzere üç koddan oluşmaktadır. Her bir kod ise alt kodlara ayrılmaktadır.

### Şekil 1

*Parklara Erişilebilirlik Kategorisine Ait Hiyerarşik Kod Modeli*



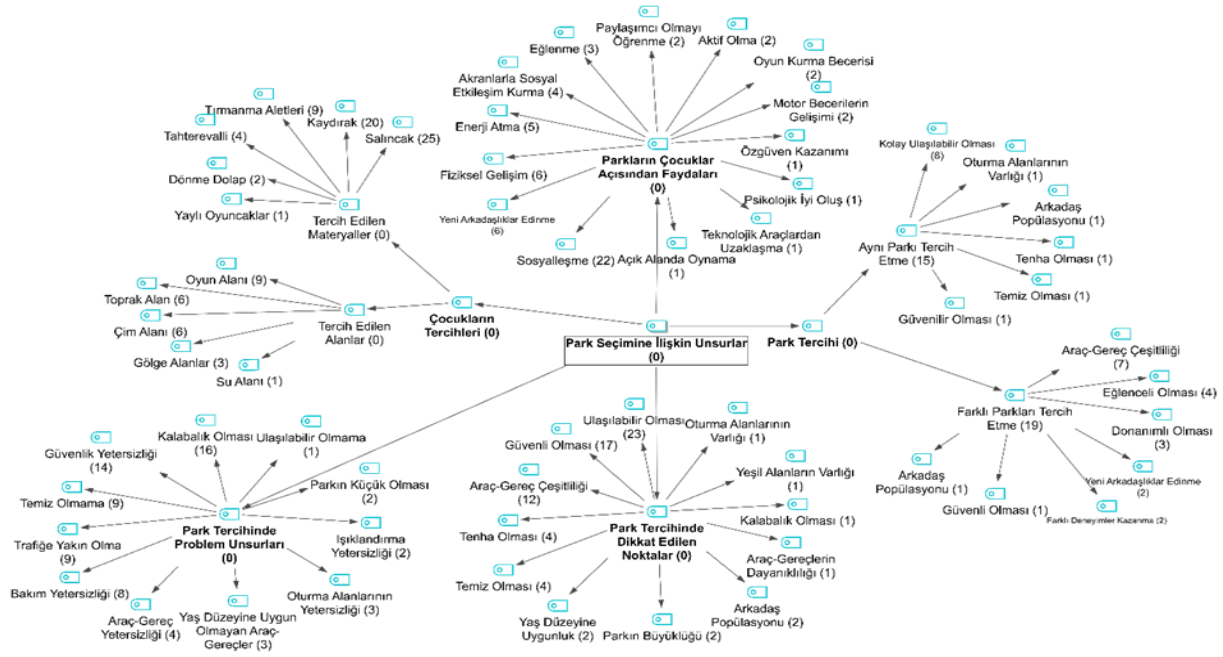
Şekil 1 incelendiğinde parkların ulaşılabilirliği koduna göre katılımcıların çoğu (n=29) evlerine yakın oyun parklarının bulunduğunu ve bu oyun parklarının kolay erişilebilir nitelikte olduğunu belirtmiştir. Beş katılımcı ise evlerine yakın, ulaşılabilir oyun parklarının mevcut olmadığını ifade etmiştir. Katılımcı ifadelerine göre çocukların oyun parklarına çoğunlukla her gün (n=13) ve haftada 2-3 gün (n=10) gittikleri görülmektedir. Çocuklar oyun parkında daha çok 31-60 dakika arasında (n=18) vakit geçirmektedir. İlgili kategoriye ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“K1: Evet evime yakın oyun parkları var. İki ya da üç oyun parkı bulunmakta.”

“K2: Evime yakın oyun parkı mevcut.”

“K21: Yakın değil uzakta. Parka gitmek bu nedenle zor oluyor.”

Şekil 2'de ise park seçimine ilişkin unsurlar kategorisi; park tercihi, park tercihinde dikkat edilen noktalar, park tercihinde problem unsurları, çocukların tercihleri ve parkların çocuklar açısından faydaları kodlarından oluşmaktadır. Her bir kod ise alt kodlara ayrılmaktadır.

**Şekil 2****Park Seçimine İlişkin Unsurlar Kategorisine Ait Hiyerarşik Kod Modeli**

Şekil 2'ye göre park tercihi koduna ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların çoğunun (n=19) çocukları için farklı parkları tercih ettikleri görülmektedir. 15 katılımcı ise genelde aynı parkı tercih ettiğini ifade etmiştir. Bu kapsamda farklı çocuk oyun parklarını tercih ettiklerini ifade eden katılımcıların ifadeleri araç-gereç çeşitliliği (n=7), eğlenceli olması (n=4), donanımlı olması (n=3), yeni arkadaşlıklar edinme (n=2), farklı deneyimler kazanma (n=2), arkadaş popülasyonu (n=1) ve güvenli olması (n=1) alt kodlarıyla açıklanmaktadır. Aynı parkı tercih eden katılımcılar ise sırasıyla kolay ulaşılabilir olması (n=8), temiz olması (n=1), güvenli olması (n=1), تنها olması (n=1), oturma alanlarının varlığı (n=1) ve arkadaş popülasyonu (n=1) unsurları açısından aynı parkı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların ilgili koda ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

"K5: Farklı oyun parklarını tercih ediyoruz çünkü farklı ve çeşitli oyun araçları ilgilerini çekiyor."

"K19: Genellikle aynı oyun parkına götürüyoruz. Yol açısından daha kolay oluyor. Oturma alanı açısından da uygun olan parklara götürüyoruz. Böylece çocuğum vakit geçirirken ben de onu takip edebiliyorum. O yüzden çok fazla başka oyun parklarını tercih etmiyorum."

Şekil 2'ye göre park tercihinde dikkat edilen noktalar koduna ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların park tercihlerinde çoğunlukla ulaşılabilir olması (n=23), güvenli olması (n=17) ve araç-gereç çeşitliliği (n=12) unsurlarına dikkat ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca temiz olması (n=4), تنها olması (n=4), yaş düzeyine uygunluk (n=2), parkın büyüklüğü (n=2), arkadaş popülasyonu (n=2), araç-gereçlerin dayanıklılığı (n=1), kalabalık olması (n=1), yeşil alanların varlığı (n=1) ve oturma alanlarının varlığı (n=1) diğer unsurları oluşturmaktadır. İlgili koda ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"K4: Park seçiminde eve yakınlık önemli. Parkın büyük olması ve çeşitli materyallerin bulunmasına da dikkat ediyoruz."

"K15: Eve yakınlığı, oyun parkının güvenli olması, büyük olması ve yeşil alanların olması önemli."

Şekil 2 incelendiğinde park tercihinde problem unsurları koduna ilişkin bulgulara göre katılımcıların çoğunlukla kalabalık olması (n=16), güvenlik yetersizliği (n=14), temiz olmama (n=9), trafığe yakın olma (n=9) ve bakım yetersizliği (n=8) unsurları açısından bazı parkları

tercih etmedikleri görülmektedir. Ayrıca araç-gereç yetersizliği (n=4), yaş düzeyine uygun olmayan araç-gereçler (n=3), oturma alanlarının yetersizliği (n=3), ışıklandırma yetersizliği (n=2), parkın küçük olması (n=2) ve ulaşılabilir olmama (n=1) unsurları katılımcıların park tercihinde çocuklarını götürmek istemedikleri ve rahatsız oldukları diğer problem unsurlarını oluşturmaktadır. İlgili koda ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“K11: Güvenlik açısından uygun olmayan parkları tercih etmiyorum.”

“K34: Oyun alanında yeteri kadar ışıklandırma olmaması, yeteri kadar oturma alanı ve bank bulunmaması gibi etmenler nedeniyle götürmüyorum.”

Şekil 2'ye bakıldığında çocukların tercihleri kodu; tercih edilen alanlar ve tercih edilen materyaller alt kodlarından oluşmaktadır. Bu kapsamda katılımcıların ifadelerine göre, çocukların parklarda en çok tercih ettiği alanların oyun alanı (n=9), toprak alan (n=6), çim alanı (n=6), gölge alanlar (n=3) ve su alanı (n=1) bölümlerinden oluştuğu görülmektedir. Çocukların oyun parklarında en çok tercih ettikleri materyallerin ise sırasıyla salıncak (n=25), kaydırak (n=20), tırmanma aletleri (n=9), tahterevallı (n=4), dönme dolap (n=2) ve yaylı oyuncaklar (n=1) olduğu belirlenmiştir. İlgili koda ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“K3: Oyun alanını çok kullanıyor. Salıncak ve kaydırak ile vakit geçirmeyi çok seviyor.”

“K16: Salıncak ve tırmanma materyalleri ile kum alanı.”

Şekil 2'ye göre parkların çocuklar açısından faydalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların çoğunlukla sosyalleşme (n=22), yeni arkadaşlıklar edinme (n=6), fiziksel gelişim (n=6) ve enerji atma (n=5) unsurları açısından parkların çocukları için faydalarının bulunduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca sosyal etkileşim kurma (n=4), eğlenme (n=3), paylaşımcı olmayı öğrenme (n=2), aktif olma (n=2), oyun kurma becerisi (n=2), motor becerilerin gelişimi (n=2), özgüven kazanımı (n=1), psikolojik iyi oluş (n=1), teknolojik araçlardan uzaklaşma (n=1) ve açık alanda oynama (n=1) unsurları diğer ifadelerle ilişkin alt kodları oluşturmaktadır. İlgili koda ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

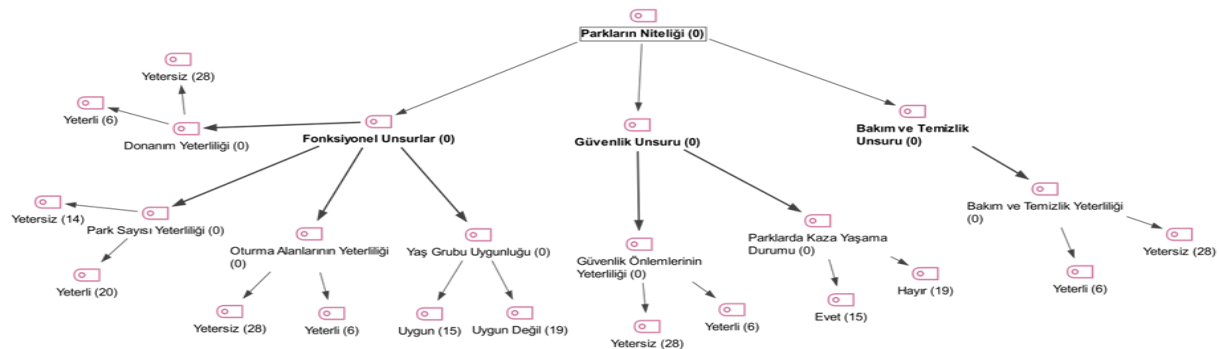
“K7: Motor gelişimi hızlandırır, akran ilişkisi kurmayı öğrenmeyi sağlar.”

“K12: Sosyalleşmesi ve oyun kurma becerilerinin gelişmesi açısından faydalı buluyorum.”

Şekil 3'te ise ebeveynlerin ilgili semtlerde yer alan parkların niteliksel özelliklerine ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır. Parkların niteliği kategorisi; fonksiyonel unsurlar, güvenlik unsuru, bakım ve temizlik unsuru kodlarından oluşmaktadır. Her bir kod ise alt kodlara ayrılmaktadır.

### Şekil 3

#### Parkların Niteliği Kategorisine Ait Hiyerarşik Kod Modeli



Şekil 3'e göre fonksiyonel unsurlar kodu donanım yeterliliği, park sayısı yeterliliği, oturma alanlarının yeterliliği ve yaş grubu uygunluğu alt kodlarından oluşmaktadır. Bu kapsamda katılımcıların çoğunun (n=28) çocuklarını götürdükleri oyun parklarını donanım açısından yeterli bulmadıkları görülmektedir. Parklardaki donanımları yeterli bulmayan katılımcılar sırasıyla araç-gereç sayısı açısından (n=12), araç-gereç çeşitliliği açısından (n=11), oyun alanları

açısından (n=3) ve oturma alanları açısından (n=1) yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. İlgili koda ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“K3: Yeterli bulmuyorum. Oturduğum mahalle kalabalık bir mahalle. Bu yüzden parkta yetersiz sayıda ve çeşitlilikte materyal var. Sayı fazlaşması lazım. Çocuklar çok sıra bekliyor.”

“K15: Yeterli değil. Evime yakın parkta sadece salıncak, kaydırak ve tahterevallı var. Ayrıca ebeveynlerin oturması için bank sayısı yetersiz buna da dikkat edilmeli.”

Şekil 3 incelendiğinde park sayısı yeterliliği alt koduna göre katılımcıların çoğunun buldukları semtte yer alan oyun parklarının sayısını yeterli buldukları (n=20) görülmektedir. 14 katılımcı ise park sayısının yeterli olmadığına ilişkin görüş bildirmiştir. İlgili koda ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“K22: Sayı yeterli ancak parklarda oyuncaklar yetersiz.”

“K26: Yeterli fakat oyuncak yok içinde.”

Şekil 3'e bakıldığında oturma alanlarının yeterliliği alt koduna ilişkin verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların çoğunun (n=28) parklarda bulunan oturma alanlarını yeterli bulmadıkları görülmektedir. Oturma alanlarını yetersiz bulan katılımcılar ise sayı açısından (n=19) ve bakım açısından (n=2) yetersiz bulduklarına ilişkin görüş bildirmiştir. İlgili koda ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“K11: Çok az var. Bir tane var mesela. Başka bir aile gelse ben oturamıyorum. Bu yüzden ayakta duruyorum.”

“K17: Maalesef yeterli değil birkaç tane daha oturma alanı olsaydı güzel olurdu.”

Yaş grubu uygunluğu alt kodu ise ebeveynlerin oyun parklarının çocuklarının yaş düzeyine uygunluğu açısından değerlendirmelerini içermektedir. Bu kapsamda Şekil 3'e göre katılımcıların çoğunun (n=19) oyun parklarının çocuklarının yaş düzeyine uygun olmadığını belirttikleri görülmektedir. İlgili koda ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“K8: Yaş düzeyi için uygun değil. Özellikle de büyük yaş grubu için çok basit kalıyor..”

“K24: Hayır basit kalıyor. Sadece salıncak ve kaydırak çocuğumun yaşı için basit kalıyor.”

Park niteliği kategorisinin diğer bir kodu güvenlik unsurudur. Bu kod ebeveynlerin ilgili semtlerde yer alan parkların güvenlik özelliklerine ilişkin değerlendirmelerini içermektedir. Güvenlik unsuru kodunun; güvenlik önlemlerinin yeterliliği ve parklarda kaza yaşama durumu alt kodlarından oluştuğu gözlemlenmektedir. Bu kapsamda Şekil 3 incelendiğinde katılımcıların çoğunun (n=28) oyun parklarında yer alan güvenlik önlemlerinin yeterli olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcı görüşleri güvenlik personellerinin olmayışı (n=8), araç-gereçlerdeki güvenlik problemleri (n=8), koruma alanı yetersizlikleri (n=7), trafiğe yakın olma (n=5), zemin özelliklerine ilişkin unsurlar (n=5), kamera sistemi yetersizlikleri (n=3), bakım yetersizlikleri (n=3), yabancı insan faktörü (n=3) unsurları etrafında toplanmaktadır. İlgili koda ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“K16: Çok yeterli olduğunu düşünmüyorum zeminlerin daha yumuşak ve zarar vermeyecek şekilde kaplanması gerekiyor.”

“K33: Yeterli değil. Çitler yok. Çitlerin yapılması gerekli. Materyallere biraz bakım yapılması gerekiyor. Yerin zeminine bakım yapılması gerekli. Paslı aletlerin sağlık açısından değiştirilmesi gerekli.”

Şekil 3'e göre parkta kaza yaşama durumu alt koduna ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların çoğu (n=19) çocuklarının parklarda herhangi bir kaza (düşme, çarpma, yaralanma vb.) yaşamadıklarını, 15 katılımcı ise çocuklarının çeşitli nedenlerden dolayı oyun parklarında kaza yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu kapsamda parkta kaza yaşayan çocukların bakım yetersizlikleri (n=14), güvenlik yetersizlikleri (n=4) ve oyun araçlarının yerleşim planı yetersizlikleri (n=1) nedeniyle kaza yaşadıkları görülmektedir. Bakım yetersizliklerinden

kaynaklı etmenler ise araç-gereç bakımsızlığı etmeni (n=8), zemin bakımsızlığı etmeni (n=5) ve temizlik etmeni (n=1) unsurları ile açıklanmaktadır. İlgili koda ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“K1: Evet oldu. Yerdeki kauçuğun ucu kalkmış. Ona takılarak düştü. Ayrıca bakımsızlıklar nedeniyle bence birçok tehlike mevcut. Örneğin bir parka düzenek kurmuşlar. Kaydıraklar arasında köprüler var. Köprülerin arasındaki boşluklar açık. Aynı zamanda kaydırak merdivenlerinin arasındaki boşluklar çok fazla. Kırık tahterevalliler var mesela. Yapılmamış.”

“K20: Bazı parkların kaydıraklarının çok dik şekilde oluşu, salıncakların küçük çocuklar için güvenlik kemeri barındırmaması, zeminin çocuk oyunlarına uygun olmaması gibi nedenlerden bazı ufak tefek kazalar yaşadık. Özellikle park temizliklerinin yeterli düzeyde yapılmaması, parklarda çok fazla cam kırıklarının olması nedeniyle çocuğumu rahatlıkla oynaması için bırakamıyorum. Düşerse vücuduna cam parçaları batma endişesi taşıyorum. Bu konuda parkların her gün titizlikle süpürülmesi gerekiyor.”

Parkların niteliği kategorisine ait son kod ise bakım ve temizlik yeterliliği kodudur. Şekil 3'e bakıldığında katılımcıların çoğunun (n=28) parklardaki bakım ve temizliği yeterli bulmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu kapsamda parklardaki bakım ve temizliği yeterli bulmayan katılımcılar çöp etmeni (n=7), araç-gereç etmeni (n=5), insan faktörü (n=5) ve hijyenik araç unsurlarının yetersizliği (n=3) faktörlerinden bahsetmiştir. İlgili koda ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“K9: Yetersiz, materyaller kırık ve çöpler yerlerde bu konuda toplumun bilinçlenmesi gerek.”

“K10: Hayır. Parklar düzgün süpürülerek temizlenmiyor, bazen çöpler alınıyor o kadar. Oyuncaklara da yeterli bakım yapılmıyor.”

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada Bilecik il merkezinde bulunan çocuk oyun parklarının çeşitli unsurlar açısından (fonksiyon, güvenlik, bakım, temizlik vb.) niteliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde parkların çoğunun ebeveynler ve çocuklar için kolay erişilebilir nitelikte olduğu belirlenmiştir. Çocuklar oyun parklarına çoğunlukla her gün gitmekte ve daha çok 31-60 dakika arasında vakit geçirmektedir. Ebeveynlerin çoğunun çocukları için farklı parkları tercih ettikleri, park tercihlerinde ise çoğunlukla ulaşılabilir olması, güvenli olması ve araç-gereç çeşitliliği unsurlarına dikkat ettikleri ortaya konulmuştur. Kalabalık olma, güvenlik yetersizliği, temiz olmama, trafiğe yakın olma ve bakım yetersizliği unsurları ise ebeveynlerin parkları tercih etmeme nedenlerini oluşturmaktadır. Çocukların parklarda en çok tercih ettiği alanın oyun alanı, en çok tercih ettikleri materyallerin ise sırasıyla salıncak, kaydırak, tırmanma aletleri ve tahterevalli olduğu belirlenmiştir. Ebeveynler sosyalleşme, yeni arkadaşlıklar edinme, fiziksel gelişim ve enerji atma gibi unsurlar açısından parkların çocukları için faydalarının bulunduğunu ifade etmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar diğer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında çocukların haftada en az bir-iki gün oyun parklarına gittikleri, parklarda çoğunlukla bir saat vakit geçirdikleri görülmektedir. Çocuklar oyun alanlarında genellikle salıncak, kaydırak ve tahterevalli gibi oyun araçlarını kullanmaktadır. Ebeveynler tarafından çocuklar için farklı oyun parkları tercih edilmekte, park tercihlerinde ise daha çok ulaşılabilir olma ve güvenli bir yerde bulunma unsurlarına dikkat edilmektedir. Ebeveynlerin çoğunun ev ortamından farklı bir ortam sunma, arkadaşları ile vakit geçirmesini sağlama, çocukların hareket gelişimlerini destekleme ve temiz hava almasını sağlama gibi unsurlar açısından çocuklarını oyun parklarına götürdükleri ilgili çalışmalarda ortaya konulmuştur (Aklıbaşında vd., 2018; Kısakürek vd., 2018; Özaslan ve Gültekin Akduman, 2018; Ulutaş ve Şimşek, 2014; Uzun, 2022).

Çalışmanın oyun parklarının fonksiyonel nitelikleri açısından elde edilen sonuçları incelendiğinde oyun parklarındaki oyun ekipmanlarının salıncak, kaydırak, tahterevalli, tırmanma araçları, oyun evleri, dönme dolaplar, tüneller ve yaylı aletlerden oluştuğu gözlemlenmiştir. Ancak bu araçların tüm parklarda mevcut olmadığı belirlenmiştir. Bu

kapsamda oyun parklarında en çok salıncak ve kaydıraklar; en az sayıda ise tüneller ve oyun evleri bulunmaktadır. Üç oyun parkında salıncak ve kaydırakların, 22 oyun parkında tahterevallilerin, 42 oyun parkında tırmanma araçlarının, 48 oyun parkında oyun evlerinin, 27 oyun parkında dönme dolapların, 47 oyun parkında tünellerin, 23 oyun parkında ise yaylı aletlerin olmadığı belirlenmiştir. Parklardaki toplam salıncak sayısı 154, kaydırak sayısı 123, yaylı aletlerin sayısı 53, tahterevallilerin sayısı 32, dönme dolapların sayısı 25, tırmanma araçlarının sayısı 11, tünellerin sayısı dört ve oyun evlerinin sayısı ise ikidir. Çalışma kapsamında incelenen beş semtte ise toplam 10.412 çocuk bulunmaktadır. Bu kapsamda çocuk başına düşen materyal sayısının 0,039 olduğu görülmektedir. Bu sayı salıncak için 0,014; kaydırak için 0,011, yaylı aletler için 0,005; tahterevalli için 0,003; dönme dolaplar için 0,002; tırmanma araçları için 0,001; tüneller için 0,0004; oyun evleri için ise 0,0002' dir. Bu durumda ortalama 25 çocuğa bir materyal düşmektedir. Bu kapsamda oyun parklarında yer alan oyun ekipmanlarının çocuklar için yeterli sayı ve çeşitlilikte olmadığı, parklarda daha çok geleneksel oyun araçlarının bulunduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerden elde edilen görüşler de bu durumu destekler niteliktedir. Ebeveynlerin çoğunun oyun parklarının sayılarını yeterli buldukları; ancak oyun parklarını donanım açısından yeterli bulmadıkları ortaya konulmuştur. Bu kapsamda parklardaki donanımları yeterli bulmayan ebeveynlerin daha çok araç gereç sayısı, araç gereç çeşitliliği, oyun alanları ve oturma alanları açısından yeterli bulmadıkları belirlenmiştir. Bu durumda oyun ekipmanlarının sayısı ve çeşitliliğinin artırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu sonuçları diğer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Duman ve Koçak (2013) Konya ili merkez ilçelerindeki oyun parklarını incelemiş ve parkların daha çok salıncak, kaydırak, tahterevalli gibi sınırlı oyun materyallerinden oluştuğunu, oyun materyallerinin yeterli sayı ve çeşitlilikte olmadığını ortaya koymuştur. Memiş ve Gülcan (2020) Giresun ili merkez ilçelerde bulunan çocuk oyun parklarına yönelik yaptıkları çalışmada, oyun alanlarının fonksiyonelliğinin orta düzeyde olduğunu, parklardaki oyun materyallerinin daha çok kaydırak, salıncak ve tırmanma araçlarından oluştuğunu gözlemlemiştir. Özgüner ve Şahin (2009) Isparta kent merkezinde bulunan çocuk oyun parklarına ilişkin yaptıkları çalışmada çocukların oyun parklarında daha çok salıncak ve kaydırak ile vakit geçirdiklerini ve bu alanların çocukların ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmadığını belirlemiştir. Konuya ilişkin farklı illerde yapılan diğer çalışmalarda da parklarda çoğunlukla salıncak, kaydırak ve tahterevalli gibi (Özaslan ve Gültekin Akduman, 2018; Türker ve Bakır, 2022) tek bir kullanıma cevap veren ve kısıtlı aktivite olanağı sunan geleneksel oyun ekipmanlarının bulunduğu (Aklıbaşında vd., 2018), bu ekipmanların çocukların gelişimlerini (Aşık vd., 2021; Polat, 2021), yaratıcılık, keşfetme ve deneyimleme becerilerini destekleyici nitelikte olmadığı (Atıcı ve Çelen Öztürk, 2021), bu kapsamda parkların çocukların doğal oyun ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğu (Ramazan ve Özdemir, 2015) ortaya konulmuştur. Çalışmadan elde edilen diğer sonuçlar kapsamında 38 parkın kapsayıcı nitelik açısından yeterli olmadığı belirlenmiştir. Selçuk ve Çerçi (2019) tarafından yapılan çalışmada da oyun parklarının çok fazla kapsayıcı bir niteliğinin bulunmadığı ortaya koyulmuştur. İncelenen parkların tamamında kum ve su oyun alanları bulunmamaktadır. Ayrıca parkların tamamında özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler mevcut değildir. Yapılan çalışmalarda da çocuk oyun parklarında özel gereksinimli çocuklara yönelik düzenlemelerin yetersiz olduğu görülmektedir (Çetin, 2022; Çetinkale Demirkan, 2019; Gök ve Özdemir, 2022; Koçan, 2012; Kuter ve Çakmak, 2017; Pouya ve Savaş, 2020; Şen ve Öksüz, 2016; Tandoğan, 2021; Türcan İmren ve Kiper, 2020). Bu nedenle çocuk oyun parklarında çağdaş oyun elemanlarının sayıca artırılması ve tüm çocukların bütün gelişim alanlarını destekleyici nitelikte oyun materyallerine yer verilmesi gerekmektedir (Kuşuluoğlu, 2013).

Çalışmanın oyun parklarının güvenlik ve bakım unsurlarının niteliği açısından elde edilen sonuçları incelendiğinde, oyun parklarında yeterli bakım ve güvenlik önlemlerinin mevcut olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda bazı salıncakların koruyucu kemer ve yaslanma kısımlarının olmadığı, oyun araçlarının bazılarında ise sivri uçların, kırık parçaların, paslanmaların ve bakımsızlıkların mevcut olduğu belirlenmiştir. Güvenlik açısından elde edilen diğer sonuçlara bakıldığında bazı parkların trafiğe yakın olduğu, oyun parklarının bazılarında

çit-duvar vb. koruyucu alanların bulunmadığı, parkların tamamında güvenlik personellerinin ve güvenlik donanımlarının mevcut olmadığı ve çoğu parkta ışıklandırma yetersizliklerinin olduğu belirlenmiştir. Parkların tamamında bilgilendirme levhası ve yaş gruplamasına yönelik düzenlemeler bulunmamaktadır. Ayrıca bazı parklarda çocuklar için tehlike unsuru oluşturabilecek şekilde su hortumlarının dışarıda bulunduğu görülmektedir. Kauçukların bölünmüş bir yapıda olması ve bakım yetersizlikleri nedeniyle çocukların düşme tehlikesi yaşayabilecekleri gözlemlenmektedir. Ebeveyn görüşlerinden elde edilen sonuçların da ilgili sonuçlarla benzerlik taşıdığı görülmektedir. Bu kapsamda çoğu ebeveyn de oyun parklarında yer alan güvenlik önlemlerini yeterli bulmamaktadır. Özellikle de güvenlik personellerinin olmayışı, araç-gereçlerdeki güvenlik problemleri, koruma alanı yetersizlikleri, trafiğe yakın olma, zemin özelliklerine ilişkin unsurlar en sık bahsedilen unsurları oluşturmaktadır. Ebeveynlerden bazıları parklarda bulunan güvenlik önlemleri yetersizliği nedeniyle çocuklarının kaza (düşme, çarpma, yaralanma vb.) yaşadıklarını belirtmiştir. Bu kapsamda çocukların daha çok bakım yetersizlikleri, güvenlik yetersizlikleri ve oyun araçlarının yerleşim planı yetersizlikleri nedeniyle kaza yaşadıkları belirlenmiştir. Yapılan diğer çalışmalarda da araştırma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Aklıbaşında vd., (2018) Nevşehir ilinde yaptıkları çalışmada çocuk oyun parklarındaki en büyük problemin güvenlik olduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda parkların ara yolların kesişim noktalarında bulunduğu ve herhangi bir araçla ayrıldığı belirlenmiştir. Parklardaki oyun araçlarında sivri ve batıcı parçaların çocukların güvenliklerini tehdit ettiğini, ayrıca yaş gruplarına yönelik düzenlemelerin mevcut olmadığını gözlemlemiştir. Polat (2021) İstanbul ilinde yer alan oyun parklarını incelemeye yönelik yaptığı çalışmada oyun parklarının güvenli olmayışının önemli bir problem unsurunu oluşturduğunu ifade etmektedir. Türkan ve Önder (2011) yaptığı çalışmada oyun parklarında güvenlik yetersizliklerinin olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda oyun parklarının zemin malzemesinin seçiminde güvenlik unsurlarının düşünülmesi ve oyun alanlarının etrafının çitlerle çevrilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yapılan diğer çalışmalarda da çocuk oyun alanlarının trafiğe yakın olması, parklarda koruma alanlarının bulunmaması, güvenlik elemanlarının, bilgilendirme levhalarının ve uygun yaş düzenlemelerinin olmayışı vb. güvenlik problemlerinin varlığından bahsedilmektedir. (Kısakürek ve Birhan Yılmaz, 2019; Koçan, 2012; Özgüner ve Şahin, 2009; Ramazan ve Özdemir, 2015; Tenikeci ve Kalburan, 2021; Türker ve Bakır, 2022). Parkların bakım unsuru açısından niteliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde 51 oyun parkından 26' sının bakımının iyi olduğu, 25' inde ise yeterli bakımın olmadığı ortaya konulmuştur. 32 parkta çöp kutusu varken, 19 parkta çöp kutusu yoktur. Parkların tamamında tuvalet ve lavaboların bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca 12 oyun parkında gölge alanların bulunmadığı ve 20 parkta oturma alanlarının mevcut olmadığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin çoğu da parklardaki bakım ve temizliği yeterli bulmamaktadır. Bu kapsamda ebeveynler özellikle de parklardaki çöplerden rahatsız olduklarını, parkların bakım ve temizliğinin düzenli bir şekilde yapılmadığını ifade etmektedir. Konuya ilişkin yapılan diğer çalışmalarda da çocuk oyun alanlarının temiz kullanılmadığı, temizlik ve bakım açısından sorunların olduğu ortaya konulmaktadır (Aksoy, 2011; Kısakürek vd., 2018; Onay ve Kuş Şahin, 2019; Özasan ve Gültekin Akduman, 2018).

## Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar kapsamında oyun parklarının niteliğinin iyileştirilmesine yönelik öneriler; parklardan sorumlu kurumlar, tasarımcılar ve politika yapıcılara yönelik olarak ayrı başlıklar altında sunulmaktadır.

### *Kurumlara yönelik öneriler*

- Çalışmada oyun parklarında yer alan araç gereçlerin yeterli sayı ve çeşitlilikte olmadığı, daha çok geleneksel oyun alanlarına sahip olduğu ve çoğu parkın kapsayıcı nitelik açısından yeterli olmadığı görülmektedir. Bu nedenle parklarda yer alan araç-gereç çeşitliliğinin ve sayısının artırılarak çağdaş oyun alanlarının oluşturulması önerilmektedir.
- Çalışmada bazı salıncakların koruyu kemer ve yaslanma kısımlarının olmadığı, oyun araçlarının bazılarında ise sivri uçların, kırık parçaların, paslanmaların ve bakımsızlıkların

mevcut olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda oyun parklarında bulunan mevcut tüm materyallerde gerekli bakım ve temizlik çalışmalarının düzenli olarak yapılması önerilmektedir. Ayrıca oyun materyallerinden kaynaklı olarak çocukların kaza yaşamalarını önlemek adına oyun parklarında daha esnek ve dirençli materyaller kullanılabilir.

- c) Çocuk oyun alanlarının tamamında oyun materyallerine yönelik tanıtım, bilgilendirme ve işaret levhalarının bulundurulması, parklarda oynayan çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri tuvalet ve lavaboların olması, tüm parklarda çöp kutularının bulundurulması, ışıklandırmaya yönelik düzenlemelerin yapılması ve oyun parklarının tamamında çit-duvar vb. güvenlik donatılarının bulundurulması önerilmektedir.

### **Tasarımcılara yönelik öneriler:**

- a) Çalışma kapsamında incelenen parklarda yaş gruplarına yönelik düzenlemelerin mevcut olmadığı görülmektedir. Bu sebeple çocuk oyun parklarında farklı yaş gruplarına yönelik düzenlemelerin yapılması ve her yaş grubuna uygun oyun araçlarına yer verilmesi önerilmektedir.
- b) İncelenen parkların bazılarında materyallerin konumlandırılışlarının çocuklar için risk unsuru taşıyabileceği saptanmıştır. Bu doğrultuda park tasarımları çocuklar arasında çarpışmaların ve kazaların yaşanmayacağı bir şekilde yapılmalıdır.
- c) Parklarda çocukların yaratıcılık, keşfetme ve deneyimleme becerilerini destekleyici nitelikte kum ve su oyun alanları, oyun evleri, macera oyun alanları ve özel öğrenme alanlarının tasarlanması gerekmektedir.
- d) İncelenen parklarda çocuklar için bisiklet alanları mevcut değildir. Parkların tasarlanmasında bisiklet/güvenli sürüş alanlarına da yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- e) Oyun parklarında ebeveynlerin çocuklarını yeteri kadar gözlemleyebilmeleri için özel alanların oluşturulması ve ebeveynler için oturma alanlarının sayısının artırılması önerilmektedir.

### **Politika yapıcılara yönelik öneriler:**

- a) Mevcut kentsel yapılaşmalar çocukların güvenli bir şekilde vakit geçirebilecekleri oyun alanlarının azalmasına yol açmakta ve bu durum çocukların gelişimleri için oldukça önemli olan oyun oynama etkinliğinden uzak büyümelerine neden olmaktadır. Bilecik il merkezinde 2022 verilerine göre 0-14 yaş aralığında 13.694 çocuk ve 91 oyun parkı bulunmaktadır. Bu sayının oldukça yetersiz olduğu ve bu durumda çocuklar için parkların sayıya artırılması önerilmektedir.
- b) İncelenen çocuk oyun parklarından bazılarının trafik alanlarına yakın konumlarda, bazılarının ise ebeveynlerin bile bulamayacakları bir konumda olduğu görülmektedir. Bu kapsamda çocuk oyun parklarının güvenli konumlarda yer alması gerekmektedir.
- c) Bilecik il merkezinde özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak ayrı bir park mevcuttur. Ancak özel gereksinimli çocukların bütüncül gelişimini desteklemek üzere çocuğun akranları ile bir arada olabileceği alanların varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda özel gereksinimli çocuklar için ayrı parkların yapılması yerine, mevcut parklarda düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Çalışmanın sınırlılıkları aşağıdaki maddelerde sunulmaktadır.

1. İlgili çalışma Bilecik ilinde yer alan oyun parklarının çeşitli özelliklerine göre niteliğinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla çalışma Bilecik ili merkez semtlerinde park sayısı ve çocuk nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu beş semtte (Bahçelievler Mahallesi, Ertuğrulgaazi Mahallesi, İsmetpaşa Mahallesi, Hürriyet Mahallesi, Beşiktaş Mahallesi) gerçekleştirilmiştir.
2. Çalışmanın verileri 51 çocuk oyun parkı ve 34 ebeveynden elde edilmiştir.



## Destek ve Teşekkür

Bu çalışma Xth International Eurasian Educational Research Congress' te özet bildiri olarak sunulmuştur. Bu süreçte çalışmamızın gerçekleştirilmesinde desteklerini esirgemeyen T.C. Bilecik Belediyesi Park ve Bahçeler Müdürlüğü' ne teşekkürlerimizi sunarız.

## Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

## Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

## Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

## Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 08.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 142916

## KAYNAKÇA

- Aklıbaşında, M., Tırnakçı, A., & Özhanç, E. (2018). Çocuk oyun alanlarının önemi ve tasarım kriterlerinin Nevşehir kenti örneğinde irdelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 8(17), 59-71. <https://doi.org/10.16950/iujad.412099>
- Aksoy, Y. (2011). Çocuk oyun alanları üzerine bir araştırma İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon illeri örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(11), 82-106.
- Aksoy, A. B. (2019). Erken çocukluk döneminde oyun ve oyunun gelişimsel katkıları. A. B. Aksoy & H. Dere Çiftçi (Ed.) içinde, *Erken çocukluk döneminde oyun* (ss. 2-17). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Allen, E. M., Hill, A. L., Tranter, E., & Sheehan, K. M. (2013). Playground safety and quality in Chicago. *Pediatrics*, 131(2), 233-241. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0643>
- Arslan, T., & Ekici, B. (2023). Kırklareli kent merkezi çocuk oyun alanlarının peyzaj tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Türkiye Peyzaj Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 84-100. <https://doi.org/10.51552/peyad.1352990>
- Aşık, Y. (2020). *Çocuk oyun alanlarının hizmet yarıçapı açısından incelenmesi: Aydın kentinde örnek bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Aşık, Y., Yücedağ, C., & Kaya, L. G. (2021). Kamusal çocuk oyun alanlarının güvenliğinin değerlendirilmesi: Burdur kent merkezi örneği. *Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi Ormancılık Dergisi*, 17(1), 142-158.
- Atıcı, E., & Çelen Öztürk, A. (2021). Sağlıklı kent bağlamında çocuk parklarındaki oyun alanları analizi: Eskişehir kenti örneği. *İDEALKENT*, 12(34), 1645-1675. <https://doi.org/10.31198/idealkent.836729>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Başaran Uysal, A. (2015). Çocuk oyun alanlarının geliştirilmesinde bir yerel katılım deneyimi. *Megaron*, 10(3), 423-439. <https://dx.doi.org/10.5505/MEGARON.2015.53215>

- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bayraktaroğlu, B., & Büke, A. (2015). Çocuk oyun alanlarının evrensellik ölçütleri açısından incelenmesi: Fenerbahçe-Pendik sahil şeridi örneği. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 3(3), 371-378.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Chow, B. C., & Louie, L. H. (2013). Difference in children's gross motor skills between two types of preschools. *Perceptual and Motor Skills*, 116(1), 253-261. <https://doi.org/10.2466/25.06.10.PMS.116.1.253-261>
- Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 85-97.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. S. B. Demir). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çelebi, C., Bayazıt, B., Tuncil, O. S., & Yılmaz, O. (2018). Okul öncesi dönemde hareket eğitim çalışmalarının motor gelişime etkisi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor, Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 29, 162-176. <https://doi.org/10.17363/SSTB.2018.29.8>
- Çetin, M. (2022). *Engelli çocuk parkları ve donatıları: İzmir ili ve ilçeleri engelli çocuk parklarının incelenmesi ve tasarım önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Çetinkale Demirkan, G. (2019). Engelsiz çocuk oyun alanlarının engelli çocuklar tarafından kullanılabilirliği. *Online Journal of Art and Design*, 7(5), 46-57.
- Davey, L. E. (1991). The Application of case study evaluations. *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Derer, A., & Mülazımoğlu Ballı, Ö. (2018). İlkokul öğrencilerinin motor yeterlik düzeylerinin fiziksel aktiviteye katılım, yaş, cinsiyet ve beden kütle indeksi ilişkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 29(4), 196-204. <https://doi.org/10.17644/sbd.344697>
- Duman, G., & Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya ili örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 64-81.
- Dursun, D., & Güller, C. (2019). Çocuk ve kentsel mekân ilişkisi: Erzurum'da çocuk oyun alanlarının erişilebilirlik ve alansal yeterlilik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 11-27.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö., & Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42.
- Erdinç Acar, H. (2017). *Çocuk oyun alanlarında güvenlik: İstanbul Fatih ilçesi örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Namık Kemal Üniversitesi.
- Etili, B. (2002). Edirne ili merkez ilçe yeşil alan sisteminin peyzaj mimarlığı ilkeleri yönünden incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 47-59.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (2006). *Educational research and introduction (8th edition)*. Pearson Publisher.
- Gök, B., & Özdemir, Ş. (2023). Çocuk bahçelerinde kapsayıcılık: Menekşe parkı örneği. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 12(26), 1-11. <https://doi.org/10.16950/iujad.1121230>
- Hinkley, T., Salmon, J., Okely, A. D., & Trost, S. G. (2010). Correlates of sedentary behaviours in preschool children: a review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 1-10.
- Kahya, C. (2018). Sakarya Kent Park ve Sakarya Park örneklerinde kullanıcı memnuniyeti ve kalite karşılaştırması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi.
- Kahya Canlı, S. İ., & Demirarslan, D. (2020). Çocuk oyun alanlarının tarihi gelişimi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 60-75.
- Karaman, B., & Süel, E. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında oynatılan fiziksel etkinliğe dayalı oyunların psikomotor gelişim üzerine etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(3), 529-539.
- Kısakürek, Ş., Külahlıoğlu, M., & Ardıç, A. (2018). Kent parklarındaki çocuk oyun alanlarının kullanıcı istekleri açısından irdelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 8(17), 36-46. <https://doi.org/10.16950/iujad.399810>

- Kısakürek, Ş., & Birhan Yılmaz, M. (2019). Çocuk oyun alanlarında güvenlik: Hatay Antakya örneği. *KSÜ Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 22(3), 103-113. <https://doi.org/10.17780/ksujes.562799>
- Koç, C., & Koç, A. (2022). Engelsiz parkların erişilebilirliği: Eskişehir ve Diyarbakır örnekleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 13(33), 161-188. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.902987>
- Koçan, N. (2012). Çocuk oyun alanlarının yeterliliği üzerine bir araştırma: Uşak kenti Kemalöz mahallesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28(4), 315-321.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *KKEFD*, 16, 324-342.
- Köklü, A. C., & Eraslan, Ş. (2020). Kentsel mekânlarda ekolojik yaklaşımlı çocuk oyun alanlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Doğu Anadolu Fen Mühendislik ve Tasarım Dergisi*, 2(1), 33-47.
- Kuşluoğlu, D. D. (2013). *İstanbul Kadıköy ilçesindeki çocuk oyun alanlarının nitel ve nicel açıdan değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Kuter, N., & Çakmak, M. (2017). Kamusal dış mekânlarda engelliler için tasarım: Ankara, Seğmenler parkı örneği. *Anadolu Orman Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 93-110.
- Memiş, L., & Gülcan, S. (2020). Kentsel alanda çocuk ve çocuk oyun alanları: Giresun merkez ilçe örneğinde bir araştırma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(27), 633-671. <https://doi.org/10.26466/opus.692731>
- Metin, H. Ç., & Atalı, L. (2016). Mahalle ölçeğinde çocuk parklarının incelenmesi "Kartepe ilçesi örneği". *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 48-62.
- Miranda, N., Larrea, I., Muela, A., & Barandiaran, A. (2017). Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment. *Early Education and Development*, 28(5), 525-540. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1250550>
- Nalbant, Ö. (2020). *Çocuk oyun ve hareket eğitimi*. Nobel Akademi Yayınları.
- Onay, B., & Kuş Şahin, C. (2019). Kentsel rekreasyon kapsamında çocuk oyun alanlarında güvenlik: Isparta Ayazmana ve Gökçay Mesireliği örneği. *Kent Akademisi*, 12(3), 575-585. <https://doi.org/10.35674/kent.603580>
- Onur, B. (2007). *Çocuk, tarih ve toplum*. İmge Kitabevi.
- Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 369-385.
- Özaslan, H., & Gültekin Akduman, G. (2018). Çocuk oyun parklarının güvenliğinin incelenmesi: Ankara ve Samsun illeri örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1313-1329. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Özgüner, H., & Şahin, C. (2009). Isparta kent merkezinde çocuk oyun alanlarının mevcut durumu ve çocukların bu alanlara karşı davranış biçimleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 1, 129-143.
- Öztürk Samur, A., & İnal Kızıltepe, G. (2018). Aydın ilindeki çocuk oyun alanlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(1), 31-46.
- Özyılmaz Küçükyavaş, P., Atasayan, Ö., & Özdal Oktay, S. (2015). Çocuk Oyun Alanı Tasarımlarında Sürdürülebilirlik. *2nd International Sustainable Buildings Symposium 28-30 Mayıs 2015* içinde (ss. 30-34). Ankara, Türkiye.
- Perry M. A., Devan, H., Fitzgerald, H., Han, K., Liu, L. T., & Rouse, J. (2018). Accessibility and usability of parks and playgrounds. *Disabil Health J*, 11(2), 221-229. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2017.08.011>
- Pilten, P., & Pilten, G. (2013). Okul çağı çocuklarının oyuna ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.
- Pola, İ. (2015). *Çocuk oyun alanlarına kapsayıcı yaklaşımlar: İstanbul için bir değerlendirme*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Polat, E. (2021). *Çocuk gelişimi ve toplumsallaşma alanları olarak mahalle oyun parkları: İstanbul örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Pouya, S., & Savaş, S. (2020). Engelsiz çocuk oyun alanları. *GSI Journals Serie A: Advancements in Tourism Recreation and Sports Sciences*, 3(1), 17-34. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4003793>
- Ramazan, M. O., & Adak Özdemir, A. (2015). Çocuk oyun alanlarının/parklarının fiziksel özelliklerinin ve kullanıcılarının davranışlarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1558-1576. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.nnnn>

- Seçmen, S. (2016). Kentsel mekân kullanım hakkı ve çocuk. *Arkitekt*, 83(526), 40-49.
- Selçuk, K., & Çerçi, S. (2019). Oyunun çocuk gelişimi üzerindeki önemi ve açık parkların tasarım kriterleri bakımından incelenmesi. *Ç.Ü Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 38(1), 1-11.
- Şen, E. B., & Öksüz, Ç. (2016). Ankara'daki engelsiz parkların engelli çocukların kullanımına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 4(1), 15-25.
- Şişman, E. E., & Özyavuz, M. (2010). Çocuk oyun alanlarının dağılımı ve kullanım yeterliliği: Tekirdağ örneği. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 7(1), 13-22.
- Tandoğan, O. (2021). Kapsayıcı Çocuk Oyun Alanları İçin Tasarım Ölçütleri. *Artium*, 9(1), 11-20. <https://doi.org/10.51664/artium.752558>
- T.C. Bilecik Valiliği (2024). Coğrafi yapı. <http://www.bilecik.gov.tr/cografi-yapi#:~:text=39%C2%B0%20ve%2040%C2%B0.dan%2065.%20s%C4%B1rada%20yer%20almakta d%C4%B1r> adresinden erişilmiştir.
- T.C. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı (2024). Marmara bölgesi coğrafi özellikleri. <https://mthmm.csb.gov.tr/bolgemiz-i-85694> adresinden erişilmiştir.
- Tenikeci, Z., & Cevher-Kalburan, N. (2021). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin açık hava oyun parklarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 87-112. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.641460>
- Türcan İmren, Ö., & Kiper, T. (2020). İstanbul Çırpıcı Kent Parkı'nın engelli kullanımı açısından değerlendirilmesi. *Journal of the Institute of Science and Technology*, 10(3), 2062-2075. <https://doi.org/10.21597/jist.711965>
- Türkan, E. E. (2009). *Balıkesir kenti çocuk oyun alanlarının irdelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Türkan, E., & Önder, S. (2011). Balıkesir kenti çocuk oyun alanlarının irdelenmesi. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 8(3), 69-80.
- Türker, H. B., & Bakır, B. (2022). Bursa Kestel ilçesinin çocuk oyun alanlarının incelenmesi. *Journal of Architectural Sciences and Application*, 7(2), 572-585. <https://doi.org/10.30785/mbud.1075579>
- Ulutaş, İ., & Şimşek I. (2014). Ebeveynlerin çocuk oyun alanlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 413-424.
- Uzun, S. (2022). Ebeveynlerin çocuk oyun alanlarına ilişkin memnuniyetlerinin araştırılması: Düzce kenti örneği. *Kent Akademisi*, 15(1), 375-392. <https://doi.org/10.35674/kent.1023141>
- Volkan Aksu, Ö., & Demirel, Ö. (2011). Trabzon kenti ilköğretim okul bahçelerinde tasarım ve alan kullanımları. *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 12, 40-46.
- Uysal, A. B. (2014). Bir kamusal mekân olarak çocuk oyun alanları. [https://www.researchgate.net/profile/Arzu-Basaran-Uysal/publication/304576182\\_Bir\\_kamusal\\_mekan\\_olarak\\_cocuk\\_oyun\\_alanlari/links/5773ce4f08aead7ba06e5742/Bir-kamusal-mekan-olarak-cocuk-oyun-alanlari.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Arzu-Basaran-Uysal/publication/304576182_Bir_kamusal_mekan_olarak_cocuk_oyun_alanlari/links/5773ce4f08aead7ba06e5742/Bir-kamusal-mekan-olarak-cocuk-oyun-alanlari.pdf) adresinden erişildi.
- Yao, K. (2015). *Playground utilization: A study on urban, community and neighborhood park playgrounds in Manhattan, Kansas* (Doctoral dissertation). Kansas University.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Play is the most important discovery tool that enables children to acquire knowledge and skills in the process of making sense of the world and reflects their inner world (Nalbant, 2020; Pilten & Pilten, 2013; Ramazan & Adak Özdemir, 2015; Sığirtmaç, 2018). Play, which forms an important part of the child's life by supporting the development of children's personality and abilities, has a special importance especially in early childhood (Aksoy, 2019; Egemen, Yılmaz, & Akil, 2004). Considering that there is play wherever children are, it is seen that play is a vital need for children (Duman & Koçak, 2013; Koçyiğit, Tuğluk & Kök, 2007). Children's playgrounds constitute one of the most basic areas in meeting the play needs of children. Children's playgrounds, which provide important opportunities for children to play, are open spaces where children's play needs are met and they spend time (Uzun, 2022). Looking at the relevant literature, it is seen that play is a vital need for children and children's playgrounds are very important areas in meeting the play needs of children. In this context, it is aimed to examine the quality of children's playgrounds in Bilecik city center in terms of various elements (function, security, maintenance, cleaning, etc.).

### Method

The study was designed in accordance with the case study model, one of the qualitative research methods. In this context, the qualitative characteristics of 51 children's playgrounds located in the city center of Bilecik were examined by the researchers by making on-site observations. To obtain more comprehensive data on the quality of playgrounds, interviews were conducted with parents who take their children to playgrounds in the relevant districts. In this context, the current situation of the qualitative characteristics of playgrounds has been tried to be revealed by using observation in playgrounds and interview techniques with the parents.

### Results

It has been determined that the playground equipment in the children's playgrounds is not sufficient in number and variety, and there are more traditional playgrounds in these parks. In addition, it was determined that the security, maintenance and cleaning elements in the examined parks were not at a sufficient level, and these results were supported by the opinions of the parents.

### Discussion and Conclusion

When the results obtained from the study were examined, it was revealed that most of the parents preferred different parks for their children, and they mostly paid attention to the factors of accessibility, safety and variety of tools and equipment in their park preferences. Being crowded, lack of security, not being clean, being close to traffic and lack of maintenance are the reasons why parents do not prefer parks. It has been determined that the most preferred area of children in parks is playground, and the most preferred materials are swings, slides, climbing tools and seesaw, respectively. Parents state that parks have benefits for their children in terms of socialization, making new friends, physical development and energizing. When the results of the study were examined in terms of the functional qualities of the playgrounds, it was observed that the playground equipment in the playgrounds consisted of swings, slides, seesaws, climbing vehicles, game houses, Ferris wheels, tunnels and spring devices. However, it has been determined that these vehicles are not available in all parks. In this context, it has been determined that the playground equipment in the playgrounds is not sufficient in number and variety for children, and there are more traditional playgrounds in the parks. The opinions obtained from the parents also support this situation. Most of the parents found the number of playgrounds sufficient; however, it has been revealed that they do not find the playgrounds

sufficient in terms of equipment. In this context, it was determined that the parents, who did not find the equipment in the parks sufficient, did not find it sufficient in terms of the number of tools, the variety of tools, playgrounds and sitting areas. In this case, it is seen that there is a need to make arrangements to increase the number and variety of playground equipment. There are no sand and water playgrounds in all the examined parks. In addition, there are no regulations for the needs of children with special needs in all the parks. When the results of the study in terms of the quality of the safety and maintenance elements of the playgrounds are examined, it has been concluded that there are not enough maintenance and security measures in the playgrounds. In this context, it has been determined that some of the swings do not have protective belts and leaning parts, while some of the game tools have sharp points, broken parts, rusting and neglect. Considering the other results obtained in terms of security, some parks are close to traffic, some of the playgrounds are fence-walls, etc. It has been determined that there are no protective areas, security personnel and safety equipment are not available in all the parks, and there are lighting deficiencies in most of the parks. There are no information signs and regulations for age grouping in all parks. In addition, in some parks, it is seen that water hoses are located outside, which may pose a danger to children. It is observed that children may experience the danger of falling since the rubbers have a divided structure and lack of care. In the study, it is seen that the tools in the playgrounds are not sufficient in number and variety, they mostly have traditional playgrounds and most of the parks are not sufficient in terms of inclusive quality. For this reason, it is recommended to create modern playgrounds by increasing the variety and number of tools and equipment in the parks. In addition, sand and water playgrounds, playhouses, adventure playgrounds and special learning areas should be designed to support children's creativity, exploration and experience skills.

**Kocaeli Üniversitesi**

**Eğitim Dergisi**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 338-360



**Kocaeli University**  
**Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1


Page: 338-360

Eğitimde kriz yönetimi: Covid-19 süreci üzerine bir  
inceleme

Crisis management in education: A review on the  
covid-19 process

**Ramazan ÖZTÜRK**,  <https://orcid.org/0000-0002-4513-1210>

Milli Eğitim Bakanlığı, ozturkramazan71@gmail.com

**Esra KARABAĞ KÖSE**,  <https://orcid.org/0000-0003-1367-7793>

Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, esrakarabag@gmail.com

Bu çalışma 2. yazar danışmanlığında 1. yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
25 Ocak 2024	20 Şubat 2024	2 Mayıs 2024

**Önerilen Atıf**

**Recommended Citation**

Öztürk, R., & Karabağ Köse, E. (2024). Eğitimde kriz yönetimi: Covid-19 süreci üzerine bir inceleme. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 338-360. <http://doi.org/10.33400/kuje.1425854>

## ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak Milli Eğitim Bakanlığının kriz yönetimi kapasitesini Covid-19 süreci örneği üzerinde merkezi ve yerel düzeyde incelemektir. Araştırma, görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel bir olgu bilim çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 20 okul müdürü ve 20 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler 2021- 2022 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ilinde toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen araştırma verileri betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir. Krizden çıkarılması gereken derslerin doğru bir şekilde tanımlanması ve krizin bir gelişim fırsatına dönüştürülebilmesi için kriz yönetim sürecinin güçlü ve zayıf yönleri ile kapsamlı bir değerlendirmesinin yapılması önem taşımaktadır. Araştırmada Covid-19 salgın krizinin yönetiminde teknik yetersizliklere ve alt yapı yetersizliklerine bağlı olarak bazı yönetim zafiyetleri olduğu, özellikle uzaktan eğitim sürecinin yönetiminde önemli güçlükler yaşandığı görülmektedir. Buna göre öğretmen ve yöneticiler tarafından; kriz sürecinde okulların kapatılması, uzaktan eğitimde teknik desteğin ve içerik desteğinin yetersiz kalması, ders sayısı ve kazanımlarının yoğunluğu, ders sürelerinin uzunluğu, ölçme ve değerlendirme eksikliği gibi eleştiriler vurgulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 kriz yönetiminde aldığı bazı tedbirlere okul müdürleri ve öğretmenleri ikna etmekte güçlük çektiği, bu nedenle geleneksel eğitim süreçlerinin yeni duruma adaptasyonunda alınan bazı radikal tedbirlerin okul düzeyinde yeterince destek görmesini sağlayacak karar süreçlerinin işletilemediği ve güçlü bir iletişim yönetimi yürütülemediği anlaşılmaktadır.

*Anahtar Sözcükler:* kriz, kriz yönetimi, okul yönetimi, Covid-19

## ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the crisis management capacity of the Ministry of National Education at the central and local level on the example of the Covid-19 process, based on the opinions of school principals and teachers. The research was designed as a qualitative phenomenological study using the interview technique. The participants of the research consist of 20 school principals and 20 teachers. Maximum diversity sampling method was used to determine the study group. The data was collected in Kırıkkale province in the 2021-2022 academic year. Research data obtained through semi-structured interviews were examined using descriptive analysis. It is important to conduct a comprehensive evaluation of the crisis management process with its strengths and weaknesses in order to accurately identify the lessons to be learned from the crisis and turn the crisis into a development opportunity. The research shows that there are some management weaknesses in the management of the Covid-19 epidemic crisis due to technical inadequacies and infrastructure inadequacies, and that there are significant difficulties, especially in the management of the distance education process. Accordingly, by teachers and administrators; Criticisms such as the closure of schools during the crisis, the inadequacy of technical and content support in distance education, the number of courses and the intensity of their achievements, the length of the course periods, and the lack of measurement and evaluation are emphasized. It is understood that the Ministry of National Education had difficulty in convincing school principals and teachers about some of the measures taken in Covid-19 crisis management, and therefore, decision processes that would ensure that some radical measures taken in the adaptation of traditional education processes to the new situation received sufficient support at the school level could not be implemented and a strong communication management could not be carried out.

*Keywords:* crisis, crisis management, school management, Covid-19



## GİRİŞ

Covid-19 (Koronavirüs) salgını ile birlikte, milyonlarca öğrencinin yaklaşık bir buçuk yıl süre ile eğitim ortamından uzakta kaldığı önemli bir kriz tecrübesi yaşanmıştır. Okulların en uzun süre kapalı kaldığı ülkelerden birisi olan Türkiye’de de söz konusu kriz derin biçimde yaşanmıştır. Alınan bazı tedbirlerle krizin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini asgari düzeyi çekmek hedeflenmiş olsa da, bu süreçte özellikle dezavantajlı öğrenciler açısından önemli fırsat eşitsizlikleri oluşmuştur. Çok sayıda öğrenci eğitim sürecinin tümüyle dışında kalmış ve okul terki riski önemli ölçüde artmıştır (ERG, 2021; UNESCO, 2020). Krizden çıkarılması gereken derslerin doğru bir şekilde tanımlanması ve krizin bir gelişim fırsatına dönüştürülebilmesi için kriz yönetim sürecinin güçlü ve zayıf yönleri ile kapsamlı bir değerlendirmesinin yapılması önem taşımaktadır. Mevcut çalışmada Covid-19 sürecinde Milli Eğitim Bakanlığının süreç yönetimini, kriz yönetimi bağlamında değerlendirmek amaçlanmaktadır.

## Kriz ve Kriz Yönetimi Kavramları

Çeşitli bilim dalları krizleri kendi açılarından incelediği için kriz tanımlamaları da farklılık göstermektedir (Adıgüzel, 2007). Kurumsal bağlamda bir tanımlama yapan Aksoy ve Aksoy (2003) krizi, örgütün sağlıklı olmasının önündeki engeller olarak tanımlamaktadır. Bu kavrama bireysel bağlamda bir tanımlama getiren Simola (2005) ise krizi, insanların sorunu çözemediğinde ortaya çıkan kaotik durum olarak adlandırmaktadır. Genel anlamda insanların veya toplumların beklenmedik zamanlarda karşılaştıkları ve alışlagelmiş düzenini bozan, daha önceki sorun çözme becerilerini etkisiz kılan olay ve olgular kriz olarak ifade edilmektedir (Sayın, 2008).

Krizlerin kesin olarak engellenebilmesi mümkün olmasa bile kaynağının araştırılması ve tedbir alınması ile yaşanması muhtemel krizlerin olumsuz etkileri büyük ölçüde engellenebilmektedir (Özalp & Levent, 2021). Krizler olağan bir süreç olmadıkları için her kriz kendi içinde karakteristik bir özelliğe sahiptir. Ortaya çıkacak yeni krizleri önleyebilmek ve var olan kriz sürecinden olağan akışa geçebilmek için etkili bir kriz yönetimine duyulan ihtiyaç öne çıkmaktadır (Doğu Öztürk, 2020). Kriz yönetimi, ani gelişen durumları dar bir zaman diliminde isabetli kararlar ışığında en az hasarla atlatma süreci ve yaklaşımıdır (Tekin, 2015). Krizleri yönetmek için öncelikle kriz yönetimini bilmek ve bunu örgütün yapısıyla bütünleştirmek gerekir. Kriz yönetimi için bu sistematik süreci uygulayacak ve kontrol edecek ekibin oluşturulması önemli bir adımdır. (Fidan & Gülsünler, 2003; Tüz, 2008). Çünkü krizi yönetirken oluşturmak istediğimiz ekibin nitelikleri krizleri iyi yönetebilmenin ön koşullarından biri olarak ifade edilebilir. Kriz yönetiminin temel hedefi, örgütü kriz durumuna karşı hazırlamaktır (Can, 1999). Bu nedenle kriz yönetimi, kriz ortaya çıkmadan önce başlayan bir süreci ifade etmektedir (Aksu, 2009). Örgütü krizlere karşı hazırlamak amacı kriz yönetimine belirli sorumlulukları da beraberinde getirmektedir. Bu sorumluluklar; olası krizleri önleme faaliyetleri, örgütün korunması için olası krizlere karşı en iyi şekilde hazırlık yapmak, krizi en az hasarla atlatmak şeklinde sıralanmaktadır (Yılmaz, 2004).

Kriz yönetimi süreci temelde kriz öncesi dönem, kriz dönemi ve kriz sonrası dönem olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Çalışkan, 2020). Görüldüğü üzere karşılaşılan çeşitli krizlerin başarıyla yönetilebilmesi için kriz yönetimini aşamalarını bilmek, kriz yönetimini adım adım planlamak ve uygulamak gerekmektedir. Örgüt yöneticilerinin kriz yönetimi adımlarını uygulaması için bu becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu durum krizlerin etkili bir şekilde yönetilmesini kolaylaştırabileceği gibi yöneticilerin bu becerilerden yoksun olması krizlerin olumsuz sonuçlarına da yol açabilir. Geliştirilen kriz çözme yaklaşımları her zaman istenilen sonuçları vermeyebilir. Kriz yönetimi için zaman, finansal kaynak, personel, hazırlık ve eğitim eksikliği, stratejilerin uygulanmasını engelleyen kritik faktörlerdir (Gainey, 2009). Bu durum kriz yönetimi stratejilerini güçleştirmektedir. Bu nedenle kriz durumlarının niteliğini belirleyecek olan temel esas yönetme sürecidir. Kriz yönetiminin doğru reaksiyonlar ortaya koyması ile krizlerin etki yönü birbirleriyle doğrudan bağlantılıdır. Krizin olumlu ya da olumsuz olarak gelişeceğini tayin eden uygulanan yönetim anlayışıdır (Akdağ & Taşdemir, 2006).

Kriz yönetimi, sadece bireyler açısından değil kurum, kuruluş ve toplumlar açısından da incelemesi gereken bir kavramdır. Okullar, toplumun önemli bir bölümüyle etkileşim içinde olan sosyal bir örgüt olarak, binlerce öğrencinin yaşam alanı ve eğitim-öğretim faaliyetlerine devam ettikleri ortamlardır. Bu nedenle okullarda olası krizlerle karşılaşabilmektedir (Döş & Cömert, 2012). Okullarda meydana gelebilecek kriz durumları eğitimle ilgili herkesi baskı altına alabilmektedir. Zamanında, verimli ve etkili bir mücadele gerektiren bu krizler iyi yönetilemediği takdirde kartopu etkisi yaratabilmektedir (Şahin, 2014). Okullarda meydana gelen krizleri, örgütsel ve çevresel etmenlerden kaynaklanan krizler olmak üzere iki ana başlık altında incelemek mümkündür. Örgütsel etmenlerden kaynaklanan krizler, örgütün yapısı ve yönetimin niteliği şeklinde ele alınırken, çevresel etmenlerden kaynaklanan krizler; ekonomik durum, teknolojik gelişmeler, toplumsal, kültürel, hukuksal, siyasal faktörler, uluslararası çevre ve doğal faktörler şeklinde sıralanmaktadır. (Can, 1999). Okullar temelde benzer özellikler gösterebilir de okul içi ve okul dışı faktörler, okulun çevresiyle sürekli etkileşim özelliğine sahip olması, okulların kriz yaklaşımlarında farklılıklara neden olmaktadır (Aksoy & Aksoy, 2003). Okullarda oluşabilecek krizleri yönetebilmek için, öngörülebilir risk analizini de kapsayan bir hazırlık yapmak, nitelikli bir kriz müdahale ekibi oluşturarak, krize müdahale ekibini periyodik olarak sürekli ve uygulamalı olarak eğitmek, tüm paydaşlarla iletişim koordinasyonu sağlanmasını da içeren krize müdahale planı hazırlamak ve önceki adımlara uygun olarak krize müdahale etmek gerekmektedir (İnandı, 2008). Bu bağlamda başta okul yöneticileri olmak üzere öğretmenler ve diğer personellerin, örgütsel veya çevresel etmenlerden kaynaklanan krizlerin yönetimine iş birliği içinde aktif olarak katılmaları, krizlere karşı hazırlıklı olunması, krize müdahale ekiplerindeki sorumluluklarına uygun olarak, kriz dönemi ve kriz sonrasında okul örgütünü olumsuz etkileyebilecek durumların ortadan kaldırılması veya etkilerinin en aza indirilmesine yönelik becerilere sahip olması beklenmektedir.

İlgili literatür genel olarak değerlendirildiğinde, kriz olgusunun; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kriz yönetimi sürecine ilişkin algıları (Aksu, 2009; Maya, 2014), krizin planlanması ve yönetimi süreci (Eriksson & McConnell, 2011; Tağraf & Arslan, 2003), kriz yönetiminde liderlik ve karar süreçleri (Aksu, 2009; Rosenthal & Kouzmin, 1997), kriz planlanması ve krize müdahale (Aksoy & Aksoy, 2003; Knox & Roberts, 2005; Yılmaz & Eldeleklioğlu, 2019) gibi bağlamlarda yoğun olarak çalışıldığı görülmektedir.

### **Covid-19 Krizi ve Eğitim Yönetimi**

Sürekli bir dönüşümün yaşandığı çağımızda karşılaşılan krizler de hızla değişmektedir. Yakın dönemde Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Covid-19, salgın hastalık olarak tüm dünyayı etkisi altına almış bireyleri, toplumları ve kurumları beklemedikleri bir anda kriz durumuyla baş başa bırakmıştır. Covid-19 her ne kadar sağlık sorunlarına yol açan bir salgın hastalık olsa da sadece sağlık sektörünü değil başta ekonomi ve eğitim sistemleri olmak üzere ülkeleri sancılı bir sürecin etkisi altına almıştır. Covid-19 salgınının ülkelerin eğitim sistemleri üzerindeki etkilerinden bazı örnekler şu şekildedir: Covid-19 sürecinde Endonezya'da ilk ve orta düzeylerdeki sınavların kaldırıldığı, öğrenci değişim faaliyetleri ve çalışma ziyaretlerinin geçici olarak durdurulduğu ve vatandaşlar için fiziksel mesafe uygulamasının getirildiği (Yusuf, 2021), Fransa'da sınıfta kalma ve sınav uygulamalarının kaldırıldığı, ancak Covid-19 nedeniyle eğitim-öğretim yılı içerisinde verilemeyen konuların bir sonraki seneye okutulacak kitaplara ekleneceği ve öğrencilerin seneye aynı dersi vermek zorunda olacağı, ilk dönem alınan notlarının ikinci dönemde geçerli olacağı, öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimin dijital yollarla gerçekleştirilmesi yönünde planlamalar olduğu (Sözen, 2020) görülmektedir. Salgının ortaya çıktığı Çin'de 2020 yılı eğitim-öğretim dönemi ilkököl ve ortaokul öğrencileri için çevrimiçi eğitimle başlamış, alt yapısı yetersiz olan bölgelerde çevrimiçi eğitim için internet hizmetini artırmak üzere çalışmalarda bulunmuş, bununla beraber televizyonlarda farklı eğitim seviyelerinde derslere yer verilmiştir. Dikkat çeken bir diğer husus, Çin Eğitim Bakanlığı'nın, derslerin 20 dakikayı geçmeyen parçalar halinde yapılması isteği ve yapay zeka teknolojisi ile desteklenmiş 22 çevrimiçi eğitim platformunun ücretsiz olarak kullanıma sunulması olmuştur (Telli & Altun, 2021).

Küresel ölçekte yakın tarihin önemli krizlerinden birisine dönüşen Covid-19 salgını, eğitim kurumlarının kriz yönetimi kapasitelerinin değerlendirilmesini gerekli kılan kritik sonuçlar üretmiştir. Neredeyse tüm dünyada okulların kapatılması ve eğitimin tümüyle uzaktan eğitim ortamına taşınması gibi radikal tedbirler alınmış, kısa ve uzun vadeli akademik ve sosyal sonuçlar üretecek önemli problemler ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de ilk Covid-19 vakası 11 Mart 2020 tarihinde görülmüştür. (Sağlık Bakanlığı, 2023). İlk Covid-19 vakasının tespitinin ardından 16 Mart 2020’de ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullar bir hafta, üniversiteler üç hafta boyunca tatil edilmiştir. 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yoluyla çevrimiçi ve televizyon kanalları aracılığıyla sürdürülmesine karar verilmiştir (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2020). Eğitim-öğretim süreci, bu karar ile birlikte yüz yüze eğitimden çevrimiçi platformlarla sınırlanan uzaktan eğitim faaliyetine dönüşmüştür. Covid-19 salgınıyla beraber kriz yönetimi kavramına duyulan ihtiyaç kendini daha çok hissettirmiştir (Sarı & Sarı, 2020). Salgın hastalık toplumu ilgilendiren hemen her alanda etkili olsa da bu sürecin en ciddi sınavlarını veren kurumlardan biri de eğitim kurumları ve okullar olmuştur (Özsever, 2014). Covid-19 kriz sürecinde Milli Eğitim Bakanlığının kararları esas alınarak, okullar, daha çok ortaya çıkan ve kısmen ortaya çıkması muhtemel olumsuzluklardan minimum düzeyde etkilenmek için olabildiğince hızlı planlama ve uygulama yoluna gitmeye çalışmıştır. Bu sürecin içerisinde okulun her türlü iş ve işleyişinden sorumlu olan okul müdürleri ve öğrencilerin yaşantılarıyla yakından ilgilenen, öğrencilerle en çok iletişim halinde olan öğretmenlerin görüşleri konuyla ilgili araştırmalar için önem arz etmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde Covid-19 temalı çalışmalarda genellikle eğitim uygulamalarına ilişkin değerlendirmelerin, uzaktan öğretim süreci ve sürecin niteliği gibi konular üzerinde durduğu görülmektedir (Almanthari vd., 2020; Alper, 2020; Başaran vd., 2020; Baysal & Ocak, 2020; Dikmen & Bahçeci 2020; Gören vd., 2020; Pınar & Akgül, 2020; Türker & Dündar, 2020; Ünal & Bulunuz, 2020; Yılmaz vd., 2020). Covid-19 salgını ile birlikte eğitim faaliyetleri üzerine çok sayıda araştırma yapılmasına karşın bunların çok azı kriz yönetimi ve Covid-19 temasının sorunlarına ve çözüm yollarına yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmada Kırıkkale ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görevli okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak kriz yönetimi Covid-19 süreci bağlamında ele alınmıştır. Bu nedenle mevcut araştırmanın farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okul türlerinde ve eğitim kademelerinde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerinden hareketle Milli Eğitim Bakanlığının kriz yönetimi kapasitesini Covid-19 süreci bağlamında inceleme fırsatı sağlaması bakımından önem taşıdığı, bu yönüyle de sonuçlarıyla birlikte alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada Covid-19 örneğinden hareketle, eğitimde merkezi ve yerel düzeyde kriz yönetimi sürecinin aksaklıklarını tartışarak, eğitim sisteminin krizlerine ne ölçüde hazırlıklı olduğunu ve kriz yönetimi kapasitesini sorgulamak amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre;

1. Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetiminde (merkezi, yerel, okul ve sınıf düzeyinde) güçlü yönleri nelerdir?
2. Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetiminde (merkezi, yerel, okul ve sınıf düzeyinde) zayıf yönleri nelerdir?
3. Covid-19 Kriz yönetimi ile ilgili okul müdürü ve öğretmenlerin (merkezi, yerel, okul ve sınıf düzeyinde) beklentileri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) ile desenlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni, bireyin belli bir olguyu deneyimlemesi sonucu oluşturduğu anlamlara odaklanmaktadır (Creswell, 2021). Bu doğrultuda mevcut araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığının kriz yönetimi kapasitesi Covid-19 süreci bağlamında ele alınmış, bu

konuda deneyim sahibi olan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yaşantıları ortaya çıkarılmış ve değerlendirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kırıkkale ilinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan 20 okul müdürü ve 20 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı, küçük bir örneklem üzerinden probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Buna göre, araştırma problemine ilişkin olarak görüşlerini yansıtabilecek katılımcılara ulaşılmaya çalışılmış ve eğitim durumu, okul türleri, görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi, mesleki kıdem ve yöneticilik tecrübesi bakımından maksimum çeşitliliğin sağlanması amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın çalışma grubunu; ilköğretim, ortaokul ve lise olmak üzere farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okul türlerinde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler oluşturmakta olup, araştırmaya katılan okul müdürü ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, okulların bulunduğu çevrenin sosyokültürel ve sosyoekonomik düzeyi, yöneticilik ve öğretmenlik kıdemi gibi değişkenler bakımından maksimum çeşitlilik gözetilmiştir. Çalışma grubundaki okul müdürlerinden 1'i kadın 19'u erkek katılımcıdır. Okul müdürlerinden 8 tanesi 5-10 yıl, 2 tanesi 10-15 yıl, 10 tanesi 15 yıldan fazla yöneticilik kıdemine sahiptir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 10'u kadın 10'u erkek olup, öğretmenlerden 5 tanesi 5-10 yıl, 5 tanesi 10-15 yıl, 10 tanesi 15 yıldan fazla öğretmenlik kıdemine sahiptir. Kriz yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alan 2 okul müdürü ve 4 öğretmen bulunmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Veriler okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, kriz yönetimine ilişkin görüşlerini Covid-19 süreci bağlamında incelemek üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. İlgili alan yazın incelendikten sonra görüşme soruları hazırlanmış, temel soruların yanında, alternatif ve sonda sorular da oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için üçü eğitim yönetimi alanında çalışan öğretim üyesi, iki okul yöneticisi ve iki öğretmenden, dil ve anlatım konusunda uygunluğunu belirlemek için ise bir dil uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşlerine dayalı olarak düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile deneme uygulaması yapılmış ve alınan dönütler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Araştırma kapsamında okul müdürlerine ve öğretmenlere Covid-19 süreci bağlamında Milli Eğitim Bakanlığının kriz yönetimine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Görüşme formunda yer alan örnek üç soru şu şekildedir: (1) Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetiminde güçlü yönleri nelerdir? (2) "Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetimindeki zayıf yönleri nelerdir? (3) Covid-19 kriz yönetimi ile ilgili beklentiler nelerdir?

### Veri Analizi

Görüşmeler, 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde tamamlanmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 40-50 dakika sürmüştür. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara araştırmaya ilişkin bilgiler verilmiş ve sonrasında görüşmeye geçilmiştir. Görüşmeler ses kaydı izni veren katılımcılardan ses kaydı olarak, izin vermeyen katılımcılardan yazılı olarak elde edilmiş, katılımcılar verilerin gizliliği ve verilerin sadece akademik amaçlı kullanılacağı hususunda bilgilendirilmiş ve onayları alınmıştır. Analiz sürecinde, görüşmelere ilişkin verilerin yorumlanması ve çözümlenmesi için ses kayıtları ve yazılı formlar incelenmiştir. Ses kaydı alınan görüşmeler metne dönüştürülerek analiz edilmiştir. Raporlama sürecinde, katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılar, kod isimleri kullanılarak belirtilmiştir. Okul müdürleri için "M1, M2, M3" gibi kodlar kullanılırken, öğretmenler için "Ö1, Ö2, Ö3" gibi kodlar kullanılmıştır.

Araştırmada, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde araştırmacı görüşme yaptığı bireylerden elde ettiği verileri olduğu gibi paylaşarak, belirlediği ana hatlara göre yorumlamaktadır. (Yıldırım & Şimşek, 2018). Verilerin genel

özelliğini, dağılımlarını ve ilişkilerini tanımlamak amacı ile kodlar tanımlanmış ve frekansları belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürleri ve öğretmenlerin dikkat çekici görüşleri olduğu gibi paylaşılarak elde edilen bulgular desteklenmiştir.

### **Araştırma Etiği**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 18.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 1

Araştırmanın etik kurul izninden sonra veri toplama sürecine başlanmak için Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve 07.03.2022 tarihinde yasal izin (Sayı: E-79140815-44-45171235) alınmıştır.

### **BULGULAR**

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde, Milli Eğitim Bakanlığının kriz yönetimi kapasitesi Covid-19 süreci özelinde okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak; (1) *Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetimindeki güçlü yönleri* (2) *Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetimindeki zayıf yönleri* (3) *Covid-19 kriz yönetimi ile ilgili okul müdürleri ve öğretmenlerin beklentileri* şeklinde olmak üzere üç ana tema ve merkezi, yerel, okul ve sınıf düzeyinde olmak üzere dört kategori altında incelenmiştir.

### **Tema 1: Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 Krizinin Yönetiminde Güçlü Yönlerine İlişkin Bulgular**

Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetimindeki güçlü yönleri ile ilgili okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

#### ***Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetiminde güçlü yönlerine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri***

Okul Müdürlerinin, Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetimindeki güçlü yönlerine ilişkin görüşleri, Tablo 1'de merkezi, yerel, okul ve sınıf düzeyinde olmak üzere dört kategori altında incelenmiştir.

**Tablo 1****Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 Krizinin Yönetiminde Güçlü Yönleri**

Kategoriler	Kodlar	Vurgulayan Katılımcılar
Merkezi Düzeyde	Uzaktan Eğitim Sistemi (EBA, EBA TV)	M1-M3-M6-M12-M13-M16-M18-M20
	Hijyen Malzemeleri Temini	M1-M2-M5-M7-M9-M18-M20
	Aşı Uygulaması	M1-M2-M8-M19-M20
	Vefa ve Filyasyon Ekipleri	M2-M19-M12
	Koordinasyon	M2-M16-M20
	HES Kodu Uygulaması	M7-M11-M19
Yerel Düzeyde	Salgından Koruma Tedbirleri	M7-M10
	Maske ve Dezenfektan Üretimi	M11-M19
Okul Düzeyinde	Özverili Çalışma	M9-M15-M16
	Teknik Alt Yapı ve Donanım Desteği	M15-M16
	Sms Bilgi Sistemi	M10-M12
	Denetim	M7-M16
Sınıf Düzeyinde	Düşük Öğrenci Yoğunluğu	M16
	Whatsapp Grupları	M8-M10-M12

Tablo 1’de görüldüğü üzere Okul Müdürlerinin Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetiminde güçlü yönlerine ilişkin görüşleri en fazla merkezi düzeyde kümelenmiştir. Okul Müdürlerinin, Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetiminde güçlü yönlerine ilişkin görüşleri merkezi düzeyde; uzaktan eğitim sistemi (EBA, EBA TV), hijyen malzemelerinin temini, aşı uygulaması, vefa ve filyasyon ekipleri, koordinasyon ve HES kodu uygulaması, yerel düzeyde; salgından korunma tedbirleri, maske ve dezenfektan üretimi, okul düzeyinde; özverili çalışma, teknik alt yapı ve donanım desteği, sms bilgi sistemi, denetim, öğrenci sayısının az olması, sınıf düzeyinde ise whatsapp grupları şeklinde sıralanmaktadır. Okul müdürlerinden bazıları bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Uzaktan eğitim sistemini kurarak kısa bir süre içinde hazır hale getirmek konusunda başarılıydık. (M1)

Uzaktan eğitime çok kısa bir sürede geçildi evet etkililiği tartışılır, bir yüz yüze eğitim gibi olamaz ama bir şekilde öyle bir ortamda eğitim faaliyetlerinin devam etmesinin sağlanması bana göre bir başarıdır.(M12)

Bu süreçte en güçlü yanımız öğretmenlerimizdi. Bana göre çok fedakar ve özverili çalışmalarda bulundular. Saat kaç olursa olsun ulaştık, dönüş yaptılar. Ders saatleri çok karışık olmasına rağmen saat kaç olursa olsun derslerini yaptılar. Yani bu süreçte verilen her görevi yerine getirmeye çalıştılar diyebilirim en azından benim okulumda böyleydi. (M15)

Okullar için söylüyorum. Bakanlığın bu konuda yaptığı yardımlar dezenfektanlar, maskeler yaptığı en iyi iş budur gerçekten. Okulları malzemeye boğdular, yani mükemmel temizlik yaptık biz. Okul kaynaklı olarak ben vaka sayısının arttığını, pandeminin arttığını zannetmiyorum. (M18)

Aşının ücretsiz olarak vatandaşlara tedarik edilmesi ve sonrasında kendi aşısını üretebilen birkaç ülkeden biri olmamız, bunlar da vatandaş olarak bana devletimin gücünü gösterdi. (M2)

Valilik tarafından vefa ve filyasyon ekipleri kuruldu. Bende görev aldım o ekiplerde. Devlete hizmette ayırım olmaz. Bu zor dönemde insanlara bu ekipler aracılığıyla devletin varlığını hissettirdik. (M19)

Hani olabildiğince hızlı olmaya çalışıldı, sağlık bakanlığı, milli eğitim bakanlığı ve bilim kurulu üçgeninde çabuk koordine olundu ve doğrusuyla yanlıyla hızlı kararlar alındı. (M16)

Benim süreçte başarılı bulduğum yönlerin başında HES kodu uygulaması gelir. Çok takdir ettim gerçekten. Alışveriş merkezi veya toplu yerlerde bulunmak için, seyahat edebilmek için HES kodu uygulamasını kim düşündüyse tebrik etmek lazım. (M11)

### **Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetiminde güçlü yönlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri**

Öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetimindeki güçlü yönlerine ilişkin görüşleri, Tablo 2’de merkezi, yerel, okul ve sınıf düzeyinde olmak üzere dört kategori altında incelenmiştir.

**Tablo 2**

*Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 Krizinin Yönetiminde Güçlü Yönleri*

Kategoriler	Kodlar	Vurgulayan Katılımcılar
Merkezi Düzeyde	Uzaktan Eğitim Sistemi (EBA, EBA TV)	Ö1-Ö3-Ö5-Ö6-Ö9-Ö11-Ö13-Ö17-Ö19
	Hijyen Malzemeleri Temini	Ö2-Ö5-Ö8-Ö9-Ö12-Ö14-Ö18
	Covid-19 Bilgilendirme Çalışmaları	Ö6-Ö13-Ö15
	Aşı Uygulamasında Öğretmenlere Öncelik Verilmesi	Ö3-Ö5-Ö14
	İnternet ve Tablet Desteği	Ö6-Ö10-Ö11
	Öğretmenlere Başarı Belgesi Verilmesi	Ö18-Ö19
Yerel Düzeyde	Tablet Desteği	Ö8-Ö17
	Maske ve Dezenfektan Üretimi	Ö14-Ö19
Okul Düzeyinde	Dijital Yetkinlik	Ö2-Ö3-Ö10-Ö14-Ö16-Ö17
	Çevrimiçi Toplantı	Ö7-Ö8-Ö10-Ö15
	Okulun Teknolojik Alt Yapısı	Ö11-Ö13-Ö14
	Tablet Desteği	Ö11-Ö12-Ö17
	Özverili Çalışma	Ö5-Ö11-Ö18
Sınıf Düzeyinde	Whatsapp Grupları	Ö6-Ö11-Ö17-Ö19
	Öğrenci İletişim Bilgilerinin Güncel Olması	Ö7-Ö17

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetiminde güçlü yönlerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 kriz yönetiminde güçlü yönlerine ilişkin görüşleri merkezi düzeyde; uzaktan eğitim sistemi (EBA, EBA TV), hijyen malzemeleri temini, Covid-19 bilgilendirme çalışmaları, aşı uygulamasından öğretmenlere öncelik verilmesi, internet ve tablet desteği, öğretmenlere başarı belgesi verilmesi, yerel düzeyde; tablet desteği, maske ve dezenfektan üretimi, okul düzeyinde; çevrimiçi toplantı, dijital yetkinlik, okulun teknolojik alt yapısı, tablet desteği, özverili çalışma, sınıf düzeyinde; whatsapp grupları, öğrenci iletişim bilgilerinin güncel olması şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerden bazıları bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Teknoloji anlamında bakanlık güzel bir EBA sistemi oluşturdu. Bu sistemle hem insanları bilgilendirdi hem bize hizmet içi eğitimler, seminerler verildi. Okul müdürleri vasıtasıyla işte videolar gönderip bunu izleyin, bu konuda bilgi alın, buna göre işleri yapın gibi yönlendirmeler ile insanlarımızı yönlendirebildik. (Ö1)

Milli eğitim bakanlığımız açısından baktığımızda güzel çalışmalar yapıldı. Dezenfektan, maske üretimi ve bunların okullara dağıtımı çok iyi yürütüldü. (Ö5)

Öğrencilerimiz için el hijyeni için yapılan animasyonlar, görsel çalışmalar bir farkındalık oluşturdu diye düşünüyorum. Yine televizyon reklamlarında ünlü isimlerin oynadıkları kamu spotları da çocukları bu anlamda olumlu etkiledi. (Ö6)

Eğitim çalışanları olarak aşının önce bize yapılması yerinde bir karardı. Açık söylemek gerekirse okulumuzdaki öğretmenlerin yaş ortalaması biraz yüksek benim gibi. O yüzden hem ben hem arkadaşlar acaba salgına yakalanırsak bize bir şey olur mu? Atlatabilir miyim gibi korkuları yaşadık. (Ö14)

Kampanyalar düzenleyerek tablet desteği sağlandı. Büyük GSM şirketleri aracılığıyla internet desteği sağlandı. Vakıflarla, sivil toplum kuruluşlarıyla bu konuda iş birliği yapılarak bir gayret gösterildi. (Ö11)

Bu süreçte işte bizim yaşadığımız sıkıntılar göz önünde bulundurarak bizi motive etmek adına bakanlığımız tarafından başarı belgesi verildi. Bu bizim adımıza olumluuydu. Şahsen böyle olumsuz bir ortamda beni mutlu etti diyebilirim. (Ö18)

## Tema 2: Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 Krizinin Yönetiminde Zayıf Yönleri

Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetimindeki zayıf yönleri ile ilgili okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

### *Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetiminde zayıf yönlerine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri*

Okul Müdürlerinin Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetimindeki zayıf yönlerine ilişkin görüşleri, Tablo 3'te merkezi, yerel, okul ve sınıf düzeyinde olmak üzere dört kategori altında incelenmiştir.

#### Tablo 3

#### *Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 Krizinin Yönetiminde Zayıf Yönleri*

Kategoriler	Kodlar	Vurgulayan Katılımcılar	
Merkezi Düzeyde	Kararsızlık, Belirsizlik	M1-M3-M4-M8-M11-M14-M15-M16-M17	
	Teknik Alt Yapı ve Donanım Eksikliği	M3-M4-M5-M8-M10-M15-M17	
	Adaletsizlik	M1-M10-M14-M16	
	Yetki Paylaşımı	M1-M7-M9-M14	
	Ölçme ve Değerlendirme Eksikliği	M10-M13-M18	
	Okulların Kapanması	M5-M14-M18	
	Uzaktan Eğitim Sürecinde Devamsızlık	M5-M10	
	Olumsuz Duygular	M7-M8	
	Denetim Eksikliği	M3-M10	
Yerel Düzeyde	Teknoloji Bağımlılığı	M8-M9-M15	
	Dijital Yetkinlik	M3-M7-M16	
Okul Düzeyinde	Mülteci Öğrenci	M2-M6-M19	
	EBA Destek Noktası	M10-M16	
	Öğrenci Sayısının Çok Olması	M4-M14	
	Personel Eksikliği	M2-M7	
	Vaka Sayısı	M6-M15	
	Uzaktan Eğitim Sürecinde Denetim	M8-M9-M12-M18	
	Sınıf Düzeyinde	Uzaktan Eğitim Derslerinin Sıkıcı Geçmesi	M12-M19
		Ders Mahremiyeti	M8-M13

Tablo 3'te araştırmaya katılan Okul Müdürlerinin, Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetiminde zayıf yönlerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Okul müdürlerinin, bakanlığın Covid-19 kriz yönetiminde zayıf yönlerine ilişkin görüşleri en fazla merkezi düzeyde toplanmaktadır. Okul müdürleri kararsızlık, belirsizlik, teknik alt yapı ve donanım eksikliği, adaletsizlik, yetki paylaşımı, ölçme ve değerlendirme eksikliği, okulların kapanması, uzaktan



eğitim sürecinde devamsızlık ve olumsuz duyguları merkezi düzeyde, denetim eksikliğini yerel düzeyde, EBA destek noktası, teknoloji bağımlılığı, öğrenci sayısının çok olması, mülteci öğrenci, dijital etkinlik, vaka sayısı, personel eksikliğini okul düzeyinde, uzaktan eğitim sürecinde denetim, ders mahremiyeti, uzaktan eğitim derslerinin sıkıcı geçmesini sınıf düzeyinde zayıf yönler olarak ifade etmektedir. Okul müdürlerinden bazıları bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Diğer kademelere tablet dağıtıldı ama ilkokullara dağıtılmadı. Bizden listeler istendi, listeleri doldurup gönderdik ama dağıtım yapılmadı. Diğer kademelere dağıtılınca velilerde bize tepki gösterdi. Sanki biz dağıtmıyormuşuz ya da istemiyormuşuz gibi. Hem de bu adaletli bir tutum değildi. Ortaokula dağıt, liseye dağıt ilkokula gelince yok. Yanlış bir uygulamaydı. (M1)

Bu dönemde öğrenciler tabletsiz kaldılar, internetsiz kaldılar, bunları beklerdik. Sisteme girememe, bağlantının kopması gibi durumlara çözüm önerisi beklerdik. (M4)

Bakanlık bu süreçte adaletli davranmadı. Bütün resmi okullar tatil edildi uzaktan eğitime geçiş yaptık. Aman dışarı çıkmayın, bir araya gelmeyin denildi. Ama özel okullara göz yumuldu. Özel okullar küçük küçük cezalarla geçiştirildi. Covid-19 özel okullara bulaşmıyor herhalde. Bir karar alıyorsanız herkese aynı şekilde uygulayacaksınız. (M10)

Biz 2020 Mart'ta Covid-19 nedeniyle okulları kapattık. İlimiz adına konuşalım, ilimizde eylül ayında Covid-19 vakaları artmaya, görülmeye başlandı. Yani mart ayından eylül ayına kadar biz kendi ilimizde yüz yüze eğitim yapabilecekken uzaktan eğitim faaliyeti yürüttük. Bazı illerde vaka sayıları tehlikeli boyutlara çok daha geç zamanlarda ulaştı. Biz de eylül ayında yoğunlaştı diyelim a ilinde aralık ayında. Demek ki biz okulları boştan yere erkenden kapatmışız. (M14)

Ölçme değerlendirme en büyük problem oldu mesela. Bizde de şimdi çocuğa yazılı yapamamışız hiç alakasız notlar verdik. Yani mesela bir sınıf komple yüz aldı yani böyle bir şey olmaması gerekirdi. Böyle bir ölçme olmaz komple bir sınıfın yüz almaz asla mümkün değil yani. Ama vermek zorunda kaldık çünkü uzaktan eğitim yapıyorsun, sınav yok neye göre değerlendireceksin birine 80 verdiğini düşün neye göre yani? (M18)

Dediğim gibi eğitim anlamında da zayıflık olarak çok fazla çocukların okuldan uzaklaştırıldığını süreçte çocukların eğitimden çok uzak kaldığını düşünüyorum. Bunu öğretmen arkadaşlarla da biz konuştuğumuz da yani hiçbirimiz bu sürecin böyle olmasını istemedik. Hepimiz yani okul ortamının yeniden faal hale gelmesi taraftarı olduk. (M5)

Tableti, interneti olmayanlar katılamadı bu eğitimlere. Şunu da söylemek lazım birçoğu keyfiyetten katılmadı. Bakanlık herhangi bir yaptırım uygulanmadığı için öğrenci kafasına göre bir katıldı bir katılmadı. (M10)

Ben kendi yakınımдан biliyorum. Kaç kişi ölüm korkusu ile psikolojik tedavi almak zorunda kaldı ve öğretmen arkadaşlarım da var bunların içinde. Ne yazık ki burada da zayıf bir yönü vardı. Daha yumuşak bir geçişle insanlara bu aktarabilirdi. Yani öleceksiniz öleceksiniz, dışarıya çıkarsanız öleceksinizden ziyade, sosyal ortamımızı bu süre zarfında uzaktan araçlarla sağlayalım. Bu, ölümle hastaneleri doldurmayla alakalı değil, kötü senaryoları çizme ile alakalı değil. Çocuklarımız ve kendi sağlığımızın korunup daha çabuk sosyal hayatımıza dönebilmek için bunu yapmalıyız diye bir telkin verebilirdi. Bu telkini daha baskın verebilirdi. Ama verilen telkin daha çok entübe olacaksınız, hastaneleri dolduracaksınız, ayakta tedavi olamayacaksınız şöyle olacak böyle olacak korku senaryosu yazmak oldu. Bu zayıf bir yöndü. (M8)

### **Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetimindeki zayıf yönlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri**

Öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetimindeki zayıf yönlerine ilişkin görüşleri, Tablo 4'te merkezi, yerel, okul ve sınıf düzeyinde olmak üzere dört kategori altında incelenmiştir.

**Tablo 4****Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 Krizinin Yönetiminde Zayıf Yönleri**

Kategoriler	Kodlar	Vurgulayan Katılımcılar
Merkezi Düzeyde	Ölçme ve Değerlendirme Eksikliği	Ö9-Ö10-Ö12-Ö14-Ö17-Ö19-Ö20
	Fırsat ve İmkan Eşitsizliği	Ö1-Ö4-Ö6- Ö7-Ö8-Ö9-Ö11-Ö14-Ö19
	Teknik ve Altyapı Eksikliği	Ö2-Ö3-Ö4-Ö5- Ö7-Ö14-Ö16-Ö17
	Okulların Kapanması	Ö3-Ö4-Ö6- Ö9-Ö14-Ö15-Ö16
	Uzaktan Eğitim Sürecinde Kontrol ve Denetim Güçlüğü	Ö7-Ö9-Ö11-Ö18-Ö19
	Özel Hayat ve Sosyal Yaşam	Ö3-Ö9-Ö11-Ö20
	Vefa ve Filyasyon Ekipleri	Ö5-Ö12-Ö13-Ö18
	Covid-19 Tedbirleri	Ö3-Ö5-Ö11
	Hazırlıksız Yakalanma	Ö1-Ö7-Ö15
	Yerel Düzeyde	Yeterli Çalışmanın Yapılmaması
Okul Düzeyinde	Olumsuz Duygular	Ö4-Ö8-Ö16-Ö18-Ö19-Ö20
	Dijital Yetkinlik	Ö1-Ö5-Ö6-Ö7
	EBA Destek Noktası	Ö5-Ö6-Ö8-Ö12
	Velinin Sürece Bakışı	Ö2-Ö9-Ö11
	Denetim	Ö19
Sınıf Düzeyinde	Öğrenme Kaybı	Ö6-Ö8-Ö10-Ö18- Ö19
	Disiplin Sorunlarında Artış	Ö1-Ö8-Ö9-Ö20

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetiminde zayıf yönlerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin, bakanlığın Covid-19 kriz yönetiminde zayıf yönlerine ilişkin görüşleri en fazla merkezi düzeyde ve okul düzeyinde toplanmaktadır. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme eksikliği, fırsat ve imkan eşitsizliği, teknik ve altyapı eksikliği, okulların kapanması, uzaktan eğitim sürecinde kontrol ve denetim güçlüğü, özel hayat ve sosyal yaşam, vefa ve filyasyon ekipleri, Covid-19 tedbirleri ve hazırlıksız yakalanmayı merkezi düzeyde, yeterli çalışmanın yapılmamasını yerel düzeyde, olumsuz duygular, dijital yetkinlik, velinin sürece bakışı, EBA destek noktası ve denetimi okul düzeyinde, disiplin sorunlarında artış ve öğrenme kaybını sınıf düzeyinde zayıf yönler olarak belirtmektedir. Öğretmenlerden bazıları bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bence denetimin olmadığı tüm sistemler yönetim anlamında zayıftır. Uzaktan eğitim sürecinde çocuklar üzerinde denetimi ailelere bıraktık. Biz sadece telefonla aradık; neden katılmıyor, katılmazsa konulardan geri kalacak gibilerinden. Velilere bu durumu anlatmaya çalıştık. Ama zaten bizim gibi çevrelerdeki okullarda bilinçli veli sayısı çok az olduğu için bu yol etkili olmadı. Notu ver herkesi geçir anlayışı bence bir yönetim zafiyetiydi. Alternatif üretmememe, tepki almama yöntemi idi. Ben eğitim adına bu yolu doğru bulmuyorum. (Ö9)

Evet bakanlık tablet dağıttı, okullar ve öğretmenler kendi imkanları çerçevesinde bir şeyler yapmaya çalıştı ama sonuçta devletin görevi bireye eğitim hizmetini ulaştırmaksa bunu tam anlamıyla sağlayamadı. (Ö4)

Bazı bölgelerdeki altyapı eksikliğinden ve sistem yoğunluğundan kaynaklanan kesilmeler bu uygulamaların en zayıf yönleriydi. Özellikle köylerde internet bağlantısının sıkıntılı olduğu yerler öğrencilerin derslere ulaşamama sıkıntısını ortaya çıkardı. (Ö16)

Okullar uzun süre kapatılmamalı. İlimizde de kendi okulumuzda da yani en azından ana dersler verilebilirdi. Öğrenciler sabahçı öğlenci yapılabilirdi. Gerekliyorsa eğitim öğretim, cumartesi, pazar günlerini de içine alacak şekilde haftanın yedi günü eğitim yapılabilirdi. Bence eğitim öğretim yani ilde ve okulumuzda devam etmeliydi ki bunun için özellikle daha kenardaki okullar daha müsait. (Ö14)

Yani eğitimin dışından insan olarak bir piknik yapma, yürüyüş yapma ve sosyal aktivitelere hasret kaldık. Mental olarak da yorulduk. Biz sonuçta insanla uğraşyoruz, sosyalleşiyoruz, sosyal bir ortamda işimizi yapıyoruz. Bu sosyal ortama Covid-19 çok büyük olumsuz etki yarattı. Bizim için büyük bir kriz bu açıdan. (Ö3)

Bence en büyük krizlerden biri öğretmenlerin filyasyon ekiplerine alınmasıydı. Whatsapp grupları kuruldu ve her öğretmene beş altı tane karantinada olan hastayı günlük ziyaret etmesi görevi verildi. Öncelikle erkek öğretmenlere verildiği için ben görev almadım. Giden arkadaşlarımız da bu durumdan çok şikayetçi idi. Kendilerine verilen adresler yakın yerler değildi. Yürüyerek gezmek mümkün değildi. Arabası olan var olmayan var, olsa bile harcamayı kendi cebinden ödemek zorunda bırakıldı. Yani nerden bakarsanız bakın sürecin en anlamsız kararıydı. (Ö12)

### Tema 3: Covid-19 Krizinin Yönetiminde Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Beklentileri

Covid-19 krizinin yönetiminde beklentiler ile ilgili okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

#### *Covid-19 krizinin yönetiminde okul müdürlerinin beklentilerine ilişkin görüşleri*

Okul Müdürlerinin Covid-19 krizinin yönetimindeki beklentilerine ilişkin görüşleri, Tablo 5'te merkezi, yerel, okul düzeyinde olmak üzere üç kategori altında incelenmiştir.

**Tablo 5**

*Okul Müdürlerinin Covid-19 Krizinin Yönetimine İlişkin Beklentileri*

Kategoriler	Kodlar	Vurgulayan Katılımcılar
Merkezi Düzeyde	Uzaktan Öğretim Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Yapılması	M10-M11-M12-M18-M13-M15
	Eğitime Erişimin Sağlanması	M1-M3-M12-M14
	Ders Sayısı ve Kazanımların Azaltılması	M7- M13-M19
	Kaynak İhtiyacının Giderilmesi	M6-M12- Ö11-Ö19
	İstişare Yapılması	M7-M10-M15
	Yüz Yüze Eğitime Devam Edilmesi	M8-M12-M14
	Yetki Paylaşımı	M1-M10-M15
	Bilgi Kirliliğine Engel Olunması	M9-M14
	Adaletin Sağlanması	M11-M14
	Hazırlık	M8-M15
Yerel Düzeyde	Bölgesel Tedbir Alınması	M2-M13-M14
	Seyreltilmiş Eğitim Yapılması	M4-M5
Okul Düzeyinde	Eğitim İhtiyacı	M8-M13-M15
	Okullar Arası Farklılıkların Azaltılması	M7

Tablo 5'te araştırmaya katılan okul müdürlerinin, Covid-19 krizinin yönetiminde beklentilerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Okul müdürlerinin, Covid-19 kriz yönetiminde beklentilerine ilişkin görüşleri en fazla merkezi düzeyde toplanmaktadır. Okul müdürlerinin, Covid-19 kriz yönetimindeki beklentileri merkezi düzeyde; yetki paylaşımı, eğitime erişimin sağlanması, ders sayısı ve kazanımların azaltılması, kaynak ihtiyacının giderilmesi, istişare yapılması, hazırlık, yüz yüze eğitime devam edilmesi, bilgi kirliliğine engel olunması, adaletin sağlanması, uzaktan öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme yapılması, yerel düzeyde; seyreltilmiş eğitim yapılması, bölgesel tedbirlerin alınması, okul düzeyinde; eğitim ihtiyacı ve okullar arası farklılıkların azaltılması şeklinde sıralanmaktadır. Okul müdürlerinde bazıları bu beklentilerine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bakanlık bu süreçte tüm sorumluluğu almak yerine biraz illere ve okullara yetki verebilirdi. Genel bir plan çıkarıp özel uygulamalar yapma yetkisini bize verse daha iyi olabilirdi. Mesela

bazı sınıflarımızda çok az öğrenci sayılarımız. Biz bu sınıflarda seyreltilmiş eğitim ya da gerekli önlemleri alarak yüz yüze eğitim yapabiliydik. Ama bakanlık okullar kapandı dedi ve esneklik payı bırakmadı. Yani 40 kişilik sınıfta uzaktan eğitime geçti, 10 kişilik sınıfta. Biz de mecburen o şekilde uyguladık. (M1)

Kırsal kesimde internete erişimi olmayan insanlar daha fazla desteklenebilirdi. Evet çok yardım yapıldı ama yine de bu alanda eğitime erişimde sıkıntılar yaşandı. (M3)

Covid-19'in böyle pik yaptığı zamanlarda ders sayısı belki azaltılabilirdi. (M7)

Öğrencilere ve öğretmenlere EBA dışında, bir işe yarar bir kaynak sunulamadı. Buna yönelik hiç çalışma da olmadı. EBA da bulunan içeriklerde yeterli değildi. (M12)

Yani şunu anladık bizim öğrencilerimizi motive eden tek şey ders notu ve sınav. Bunlar olmadığında inanılmaz bir umursamazlık var. Bakıyorsunuz en başarılı, disiplinli öğrenciler bile derslere katılmıyor. (M10)

Bu süreçte kararlar daha adil bir şekilde uygulanmalıydı. Özel ve resmi okul ayrımı yapmadan ne yapılması gerekiyorsa yapılmalıydı. Devam edecekse devam kapanacaksa kapalı. (M11)

Okullarımızda bulunan personellere yüz yüze bir eğitim verilmedi. Okula ateş ölçer cihazı aldık personele nasıl kullanacağını biz öğrettik. Covid-19 farklı bir salgın olduğu için yardımcı hizmet görevlerini yürüten arkadaşlarımıza bu anlamda bir eğitim verilmesi iyi olurdu. (M13)

### ***Covid-19 krizinin yönetiminde öğretmenlerin beklentilerine ilişkin görüşleri***

Öğretmenlerin Covid-19 krizinin yönetimindeki beklentilerine ilişkin görüşleri, Tablo 6'da merkezi, yerel, okul ve sınıf düzeyinde olmak üzere dört kategori altında incelenmiştir.

**Tablo 6**

#### ***Öğretmenlerin Covid-19 Krizinin Yönetimine İlişkin Beklentileri***

Kategoriler	Kodlar	Vurgulayan Katılımcılar
Merkezi Düzeyde	Uzaktan Eğitim Ders Süresinin Kısaltılması	Ö1-Ö4-Ö7-Ö9-Ö17
	Alt Yapı ve Teknik Sorunların Giderilmesi	Ö2-Ö3-Ö7-Ö10-Ö15
	Ölçme ve Değerlendirme Yapılması	Ö4-Ö11-Ö12-Ö16-Ö19
	Yüz Yüze Eğitimin Yapılması	Ö6-Ö9-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18
	Kaynak ve İçerik Çeşitliliğinin Sağlanması	Ö6-Ö11
Yerel Düzeyde	İl Bazlı Tedbirlerin Alınması	Ö5-Ö7-Ö10-Ö12-Ö17
	Tablet, İnternet Vb. Destek Sağlanması	Ö3-Ö8-Ö9
	Çevrimiçi Rehberlik	Ö13-Ö19
Okul Düzeyinde	Durum Değerlendirme Toplantıları Yapılması	Ö15-Ö17
	Kriz Yönetim Ekibi Kurulması	Ö10
Sınıf Düzeyinde	Online Seminer Yapılması	Ö19

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin, Covid-19 krizinin yönetiminde beklentilerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin, Covid-19 kriz yönetiminde beklentilerine ilişkin görüşleri en fazla merkezi düzeyde toplanmaktadır. Öğretmenlerin, Covid-19 kriz yönetimindeki beklentileri merkezi düzeyde; uzaktan eğitim ders sürelerinin kısaltılması, alt yapı ve teknik sorunların giderilmesi, ölçme ve değerlendirme yapılması, yüz yüze eğitimin yapılması, kaynak ve içerik çeşitliliğinin sağlanması, yerel düzeyde; tablet, internet vb. destek sağlanması, il bazlı tedbirlerin alınması, çevrimiçi rehberlik, okul düzeyinde; kriz yönetim ekibinin kurulması, durum değerlendirme toplantıları yapılması, sınıf düzeyinde; online seminer yapılması şeklinde sıralanmaktadır. Okul müdürlerinde bazıları bu beklentilerine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Uzaktan eğitim sürecinde çocuklar derslere gereken önemi vermedi. Bir nokta da hak veriyorum. Çünkü uzaktan eğitim için ders süreleri çok uzundu. Dersler normal eğitim

süresinden farksızdı. Çocukları normal sınıfta bile 15-20 dakika derse odaklayabilmek çok zor iken dikkat dağıtıcı unsurların çok yoğun olduğu ev ortamında 30-40 dakika derse odaklamak imkansız. (Ö1)

Böyle bir hastalık ya da salgın durumuna karşı bu altyapıdaki yetersizliklerimiz önceden tamamlanabilirdi. Yani eksiklik olarak bir onu görebiliyorum. Onun dışında büyükşehirlerde görmüştüm belediyeler parklarda ücretsiz wifi sistemi kuruyordu. Buna benzer çalışmalar ilimizde de yapılabilirdi. Belki her yere değil ama en azından daha çok ihtiyaç olan ve internete erişim imkanı az olan yerlerde böyle bir çalışma olabilirdi. (Ö3)

Uzaktan eğitim sürecinde online bir sınav yapılsaydı öğrenci devamsızlıklarının büyük bir kısmı telafi edilebilirdi. Çünkü keyfi olarak devam etmeyenler de oldu. (Ö11)

Haftada iki gün temel derslerden dönüşümlü olarak okula devam sağlanabilirdi. (Ö6)

İl düzeyinde iyi bir organizasyon ile öğrencilerin canlı derslere bağlanması adına daha çok kişiye tablet vb. cihaz desteği verilmeliydi. (Ö9)

İllerde ve ilçelerde öğrencilere yönelik salgın sürecine ilişkin çevrimiçi rehberlik yapılmalıydı. Çünkü bu süreç insan psikolojisinin sınırlarını zorlayan bir süreçti. (Ö19)

Keşke bu süreçte öğretmenler olarak belirli aralıklarla bir araya gelebilseydik ve süreçle ilgili paylaşım yapabilseydik. Yeni öğrendiğimiz, kullandığımız dijital teknoloji kullanımı konusunda birbirimize müşavirlik yapıp, öğrencilerin ders tutumları ve motivasyonları konusunda daha geniş açıdan bilgi ağı kurabilseydik. (Ö17)

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, Milli Eğitim Bakanlığının kriz yönetimi kapasitesi Covid-19 süreci özelinde merkezi ve yerel düzeyde incelenmiştir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığının, Covid-19 salgın krizinde merkezi ve yerel düzeyde güçlü ve zayıf yönleri ile beklentiler noktasında katılımcı görüşleri, kriz yönetimi parametrelerine göre değerlendirilerek kriz yönetimi kapasitesi ele alınmıştır. Aksu ve Devenci (2009)' ye göre kriz öncesi dönem, kriz doğmadan önce önlemlerin alındığı dönemdir. Bu araştırmada okul müdürleri ve öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemi, eğitim bilişim ağı (EBA), Türkiye Radyo Televizyon (TRT) işbirliğinde oluşturulan EBA TV çalışmalarını kriz yönetiminde güçlü yönler olarak öne çıkardığı görülmektedir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığının 2012 yılında Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi veya kısaca FATİH Projesini başlatması, yine aynı yıl EBA platformunu oluşturması, Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerini EBA üzerinden gerçekleştirmesi ve bazı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde akıllı tahtalardan faydalandıklarını belirtmeleri, Milli Eğitim Bakanlığının teknolojik alt yapı sistemleri ve donanımlar oluşturması sayesinde Covid-19 salgın krizi gibi durumlara hazırlık niteliğinde kriz öncesi çalışmalarının bulunduğu ve kriz yönetiminde eğitim teknolojilerinden yararlandığını göstermektedir. Yapılan bazı araştırmalar da, eksikliklerine rağmen, Milli Eğitim Bakanlığı'nın insan kaynaklarının teknoloji yeterliliklerini artırma noktasında belli bir birikim sağladığını göstermektedir (Topçu & Ersoy, 2020). Bu bulgular, krizleri yönetmek için teknik ve teknolojik hazır bulunuşluğun ve bunu yönetecek bilgi ve becerilerin geliştirilmesinin önemini vurgulayan çalışmaları (Hoskova Mayerova, 2016) destekler niteliktedir. Bununla birlikte araştırma, öğretmen ve yöneticilerin Covid-19 sürecinde uygulanan uzaktan eğitim sisteminin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığı, süreçte öğrenme kayıpları olduğu fikrinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çerçevede Donnelly ve Patrinos (2022), tarafından yapılan araştırmada Covid-19 döneminde yapılan uzaktan eğitim faaliyetleri sonucu bölgesel ve sınıf düzeyleri arasında farklı öğrenme kayıpları olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda yürütülen bazı araştırmalar, uzaktan eğitim sisteminin etkililiğini artırmak üzere teknolojiyi mümkün olduğunca etkileşimli hale getirme, öğrenmeyi ve iletişimi daha da kolaylaştıran dijital hizmetler ve araçlar sağlama ihtiyacına işaret etmektedir (Niemi & Kousa, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitim sürecinin etkililiğini artıracak ve öğrenme kayıplarını önleyecek çalışmalar üzerine yoğunlaşmalı ve Covid-19 sürecinde yaşanan tecrübeyi dijital eğitim süreçlerinin

güçlendirilmesi için bir fırsat olarak değerlendirmelidir. Bu çalışmada ayrıca, uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme çalışmalarının eksik kaldığı ve bu eksikliğin öğrencilerin eğitime-öğretim faaliyetlerine katılımını olumsuz etkilediğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu çerçevede Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitim sistemi ile uyumlu çeşitlendirilmiş ölçme ve değerlendirme çalışmaları geliştirebilir.

Kriz döneminde hijyen malzemesi temini, maske ve dezenfektan üretimi ve öğretmenlere öncelikli olarak aşı uygulanması, Hayat Eve Sığar (HES) uygulamasının geliştirilmesi ile Covid-19 salgın krizinin büyümesine engel olmaya yönelik adımlar katılımcılar tarafından olumlu ve başarılı tedbirler olarak vurgulanmaktadır. Zou ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırma, salgın sürecinde yapay zeka uygulamalarının mobil teknolojiyle birleştirildiğini ve vaka takibi için çevrimiçi haritalar oluşturulduğunu, Hayat Eve Sığar Uygulamasına benzer çalışmaların yürütüldüğünü göstermektedir. Okul müdürleri ve öğretmenler genel olarak salgın süresince hijyen malzemeleri temini ve aşı uygulamasını, uzaktan eğitim sisteminin varlığını, HES kodu uygulamalarını başarılı olarak değerlendirmektedir. Buna göre Covid-19 kriz yönetiminde teknolojik alt yapı çalışmalarının bulunması, salgının yayılmasını önlemek için gerçekleştirilen kriz dönemi çalışmaları sayesinde Covid-19 krizinin eğitime etkisinin daha az hasarla atlattılmaya çalışıldığı söylenebilir. Bu durum Covid-19 salgını özelinde Bakanlığın kriz öncesi ve kriz anı aşamasına ilişkin güçlü yönleri olarak görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin, salgın sürecinde okul SMS bilgi sistemlerinden yararlanması, öğretmenlerin sınıflar için çevrimiçi mesajlaşma programları ile haberleşme grupları oluşturmaları kriz döneminde okul müdürlerinin ve öğretmenlerin krizi yönetmede iletişim kurma ve sürdürme konusunda çalışmalar yaptığını göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 krizinin yönetiminde zayıf yönlerine ilişkin okul müdürleri tarafından en çok vurgulanan hususun kararsızlık ve belirsizlik olarak kriz dönemine ilişkin olduğu görülmektedir. Belirsizliğin okul yöneticileri üzerinde baskı ve stres oluşturabildiği, motivasyonu düşürdüğü, gelecek endişesi yarattığı ve planlamayı engellediği bilinmektedir (Bakioğlu ve Demiral, 2013). Aksu ve Deveci (2009)'ye göre kriz dönemi örgütsel belirsizliğin üst düzeyde olduğu dönemdir. Bu araştırma bulgularına göre özellikle okulların kapanması ve uzaktan eğitime geçiş süreçlerinin okul müdürleri tarafından kararsız ve belirsiz olarak nitelendirildiği dolayısıyla bu durumun, kriz yönetiminin bir zaafiyeti olarak algılandığı görülmektedir. Karmaşıklık ve belirsizlik arttıkça, krizin olumsuz etkileri de artmaktadır (Fediuk vd., 2010). Bu nedenle kriz yönetiminde kararsızlık ve belirsizlik ortamının mümkün olduğunca ortadan kaldırılmasının özellikle merkezi idare tarafından alınması gereken en öncelikli tedbirler arasında olması gerektiği söylenebilir.

Kriz dönemine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenler, salgın krizinin; teknik alt yapı eksikliğinin varlığı, tablet, bilgisayar, akıllı telefon, internet gibi olanaklara ulaşmadaki sınırlılıklara bağlı olarak öğrencilerin eğitime erişimleri konusunda ciddi sıkıntılar ortaya çıkardığını ifade etmektedirler. Avrupa'da da her öğrenci, Covid-19 krizinin getirdiği uzaktan eğitime geçiş sağlamak için gereken dijital araçlara ve ebeveyn katılımına sahip olma konusunda eşit imkanlara sahip değildir (Grek & Landri, 2021). Ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı kriz anında bu eksikliklere yönelik, tablet kampanyası başlatmış, EBA destek noktaları oluşturmuş ve eğitim bilişim ağına yönelik kullanımlara ilişkin GSM operatörleri ile iş birliği yaparak, öğrencilere 8 GB'ta kadar ücretsiz internet erişimi ile (Özer vd., 2020), uzaktan eğitim sürecine yönelik çalışmalar gerçekleştirmiştir. Ancak yapılan bu çalışmaların okul müdürleri ve öğretmenler tarafından yetersiz, işlevsiz ve eksik olarak algılandığı, okul müdürleri ve öğretmenlerin kriz yönetiminde inisiyatif alarak kendi imkanları doğrultusunda öğrencilere tablet desteği sağlamaya çalıştığı görülmektedir. Güler ve diğerleri (2022) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticileri okullarda kurulan EBA destek noktalarının salgın nedeniyle çok aktif kullanılmadığını belirten görüşleri desteklemektedir. Etkili kriz yönetimi becerisinin, büyük ölçüde etkili iletişime bağlı olduğu ve bir ekip çalışmasını gerektirdiği bilinmektedir (Akdağ & Taşdemir, 2006; Maya, 2014). Dolayısıyla söz konusu olumsuz algılardan hareketle, Covid-19 kriz yönetiminde Milli Eğitim Bakanlığının, okul müdürlerini ve öğretmenleri kriz döneminde

almış olduğu kararlara ve yürüttüğü uygulamalara ikna edecek bir idari süreç işletemediği ve kriz yönetiminde etkin iletişimi sağlayamadığı ve sürece yeterince liderlik edemediği ileri sürülebilir. Öngörülemez krizler, ilk olarak yetkilendirmeyi, katılımı ve iş birliğini vurgulayan bir yaklaşımı ön plana çıkarmaktadır (Fernandez ve Shaw, 2020). Yönetim, kriz süresince vereceği her kararda kriz sonrasında da düşünerek hareket etmek durumundadır (Titiz, 2003). Milli Eğitim Bakanlığının, kriz döneminde aldığı bazı radikal kararlarda sonuçları itibariyle analiz yeteneğini sergileyemediği, krizi çözmek adına geliştirdiği bazı kararlara ve yapılanları düzenli olarak gözden geçiremediği, kriz anına odaklanarak kriz sonrasında gözden kaçırdığı söylenebilir (Canöz & Öndoğan, 2015). Bu çerçevede Milli Eğitim Bakanlığının, krizin etkileri henüz hafızalarda taze iken kapsamlı çalıştay ve atölye çalışmaları ile güçlü bir süreç değerlendirme çalışması yapması ve kriz yönetimi kapasitesini artırmak üzere gerekli politik tedbirlere odaklanması önem taşımaktadır.

Araştırma sonuçları okul müdürleri ve öğretmenlerin kriz dönemine ilişkin dijital yetkinlik konusunda farklı görüşlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Okul müdürleri ve öğretmenlerin bir kısmı süreç içerisinde dijital eğitim platformlarını ve yazılımlarını kullanmakta zorlandıklarını ve dijital becerilerinin yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Yılmaz ve Toker (2022) ise yaptığı araştırmada öğretmenlerin pandemi süreçlerinde çevrimiçi ders yürütebilmek amacıyla uzaktan eğitim sistemine girebilmesi ve bağlanması süreçlerinin beceri gerektirdiğini, bu faaliyetleri gerçekleştirmelerinin ya da gerçekleştirmeye çalışmalarının, dijital yetkinliklerini geliştirdiği bir başka ifade ile dijital yetkinliklerinde meydana gelen değişimlerin pandemi süreçlerindeki acil uzaktan eğitim faaliyetlerinin bir yansıması olduğunu belirtmiştir. Portillo & vd., (2020) ise öğretmenlere yönelik yaptığı araştırmada Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin en çok zorlandıkları konulardan birinin dijital beceriler konusundaki eğitim eksikliği olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Covid-19 krizinin getirdiği uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenlerin dijital yetkinliklerine ilişkin öz farkındalıklarının arttığı söylenebilir. Kadıbeşegil (2001)'e göre de krizler yeni fırsatlar ortaya çıkarabilmektedir. Bu anlamda dijital yetkinliğe ilişkin eksik noktaların keşfedilmesi, Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 salgını gibi krizlerin yönetiminde mevcut durumlarını görmelerini sağlayacak ve kapasitesini güçlendirmesi için önemli bir fırsat sunacaktır. Kriz sürecine bağlı olarak kurumsal ve bireysel ihtiyaçlara yönelik farkındalığın artması, bu alanlardaki eksikliklerin hızla iyileştirilmesi için önemli bir fırsat olarak görülmelidir. Bu durum dikkate alındığında, Milli Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitim sistemine ilişkin asgari dijital yetkinlikleri belirlemesi ve bu alanda hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenleyerek ortaya çıkan ihtiyacı karşılayacak tedbirleri hızlıca alması gerekmektedir.

Okul müdürleri ve öğretmenler kriz dönemine ilişkin vurguladıkları zayıf yönlerden, uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme çalışmalarının eksikliğini, okulların kapatılmasını ve yüz yüze eğitime devam edilmemesini öğrenme kaybı, fırsat eşitsizliği ve sosyal izolasyon çerçevesinde ifade etmektedir. Okul müdürleri ve öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme eksikliğini öğrencilerin sürece katılımını olumsuz anlamda etkilediğini, devamsızlığı artıran bir unsur olduğunu belirtirken, Balaban ve Hanbay Tiryaki (2021), yaptığı araştırmada öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin, sınavların uzaktan yapılmasını savunanlar, yüz yüze yapılması gerektiğini savunanlar ve hiç sınav yapılmaması gerektiğini savunanlar olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler uzaktan eğitimde öğrenciyi denetlemenin ve kontrol etmenin güç olduğunu ve sürecin bu anlamda zayıf kaldığını belirtmektedir. Okulların kapanmasının yeterli imkanlara sahip olmayan öğrenciler için fırsat eşitsizliğini artırdığı ve buna bağlı olarak öğrenme kaybının arttığını belirtmektedir. Özdoğan ve Berkant (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçları arasında da uzaktan eğitimin sıklıkla ifade edilen dezavantajlarından birinin ölçme ve değerlendirme eksikliği olduğu, Yurttaş ve Kesik (2022) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre salgın döneminde 2020-2021 eğitim öğretim yılında okulların kapalı kalmaya devam etmesinin velilerin yarısından fazlasını (% 68) endişelendirdiği ve bu endişelerin sırasıyla öğrencilerin eğitimi, ruh sağlığı ve fiziksel sağlığı konularında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Gören ve diğerlerinin (2020) yaptığı araştırmaya katılan öğrencilerin %16,3'ü

evde verimli çalışma ortamı olmadığını, % 9,2'si aile bireyleriyle eğitim saatlerimin aynı zamana denk gelmesinin derse katılımını engellediğini bildirmiştir. Morgan (2020) ile Carrillo ve Flores (2020) de salgın döneminde evinde bilgisayar-internet olmayan öğrencilerde yüz yüze eğitime göre gerileme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Covid-19 uzaktan eğitim sürecine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenler; ders sayılarının, ders sürelerinin ve kazanım sayısının azaltılması gerektiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Telli ve Altun (2021), tarafından yapılan araştırma sonuçları da uzaktan eğitim ders sürelerinin yüz yüze sınıf eğitimleri ile aynı olamayacağı yönündedir. Ancak alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitim faaliyetinde canlı ders sürelerinin yetersiz olduğuna ilişkin görüşlerini belirten araştırmalarda bulunmaktadır (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020; Can ve Ozan, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı bu ve benzeri durumlara hazırlık yaparak, paydaşların görüşlerine başvurarak, akademik çalışmaların ışığında uzaktan eğitim müfredatı geliştirebilir.

Covid-19 krizinin yönetiminde beklentiler ile ilgili katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, okul müdürleri ve öğretmenlerin beklentilerinin ağırlıklı olarak merkezi düzeyde ve uzaktan eğitim süreciyle ilintili olduğu görülmektedir. Covid-19 krizine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin beklentileri kriz sonrası çalışmalar ve buna benzer yaşanabilecek krizlere hazırlık açısından önem arz etmektedir. Örneğin Covid-19 sürecinde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde ders sayısı ve kazanımların azaltılması, ders sürelerinin kısaltılması, ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılması ve yüz yüze eğitime devam edilmesi, bilgi kirliliğine engel olunması, yetki paylaşımı bu beklentilerden bazılarıdır. Geçmiş kriz deneyimlerinden elde edilen verilerden ve eksikliklerden yararlanamayan örgütler krize yatkın örgütler olarak çalışmalarına devam ederler (Pira & Sohodol, 2004). Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı Covid-19 krizinde sergilediği yönetim yaklaşımına ilişkin değerlendirmesini yapmalı ve bu dönemde ortaya çıkan bilgilerden, eksiklerden yararlanarak yeni döneme ilişkin stratejiler geliştirmelidir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ilinde yer alan resmî ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Özel okullarda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

### **Destek ve Teşekkür**

Bu çalışma 2. yazar danışmanlığında 1. yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Yazarlar olarak, araştırmanın geliştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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 çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.



### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 18.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 1

Araştırmanın etik kurul izninden sonra veri toplama sürecine başlanmak için Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve 07.03.2022 tarihinde yasal izin (Sayı: E-79140815-44-45171235) alınmıştır.

### **KAYNAKÇA**

- Adıgüzel, S. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdağ, M. & Taşdemir, E. (2006). Krizden çıkmanın yolları: Etkin bir kriz iletişimi. *Selçuk İletişim*, 4(2), 141-157.
- Aksoy, H., & Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 37-49.
- Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yasar University*, 4(15), 2435-2450.
- Aksu A. & Deveci, S. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetimi becerileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 448-464.
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 45-67.
- Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary School Mathematics teachers' views on elearning implementation barriers during the Covid-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-9.
- Bakioğlu, A., & Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 9-36.
- Balaman, F. & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Baysal, E. A. ve Ocak, G. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705.
- Can, E. ve Ozan, C. (2021). Eğitim bilişim ağı (EBA): Covid-19 küresel salgınının yansımaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1553-1595.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve Yönetim*. Siyasal Kitabevi.
- Canöz, K. & Öndoğan, A. G. (2015). Kriz yönetiminde dönüşümcü liderin rolü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3(1), 37-61.
- Carrillo C. & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Çalışkan, A. (2020). Kriz yönetimi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 106-120.
- Dikmen, S. & Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education Studies*, 7(2), 78-98.
- Doğu Öztürk, İ. (2020). *Stratejik halkla ilişkiler kapsamında kriz yönetimi*. Hiper Yayın.
- Donnelly, R., & Patrinos, H. A. (2022). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects*, 51(4), 601-609.
- Döş, İ. & Cömert, M. (2012). İlköğretim okullarında kriz yönetimi hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 329-346.

- ERG, (2021). *Covid-19 etkisinde Türkiye’de eğitim*. TÜSİAD.
- Eriksson, K. & McConnell, A. (2011). Contingency planning for crisis management: Recipe for success or political fantasy?, *Policy and Society* 30(2), 89-99.
- Fediuk, T. A., Pace, K. M., & Botero, I.C. (2010). Crisis response effectiveness: Methodological considerations for advancement in empirical investigation into response impact. *The Handbook of Crisis Communication*. Malden, MA: Blackwell. 221-242.
- Fernandez, A. A., & Shaw, G. P. (2020). Academic leadership in a time of crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39-45.
- Fidan, M., & Gülsünler, M. (2003). Kurum kimliğinde kriz yönetiminin yeri ve önemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 465-475.
- Gainey, B. S. (2009). Crisis management’s new role in educational settings. *Clearing House*, 3, 267-274.
- Grek, S., & Landri, P. (2021). Education in europe and the Covid-19 pandemic. *European educational research journal*, 20(4), 393-402.
- Gören, S.Ç., Gök, F.Ç., Yalçın, M.T., Göregen, F. & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94.
- Güler, E., Güler, Ç. & Tabak, F. (2022). Covid-19 salgın sürecinde millî eğitim bakanlığı tarafından uygulamaya konulan genelge ve yönetmelik değişikliklerinin yöneticiler açısından değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 128- 151.
- Hoskova Mayerova, S. (2016). *Education and Training in Crisis Management*. Online Submission.
- İnandı, Y. (2008). Resmi ilk ve ortaöğretim okulları okul müdürlerinin okullardaki kriz durumlarına ilişkin yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 36-55.
- Kadıbeşegil, S. (2001). *Kriz yönetimi ve iletişimi*. Marketing Türkiye.
- Knox, K. S., & Roberts, A. R. (2005). Crisis intervention and crisis team models in schools. *Children & Schools*, 27(2), 93-100.
- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-235.
- Morgan, H. (2020). Best practices for implementing remote learning during a pandemic, the clearing house, *A Journal of Educational Strategies, Issues And Ideas*, 93(3), 135-141.
- Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A case study of students and teachers perceptions in a finnish high school during the Covid pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 352-369.
- Özalp, U. & Levent, A.F. (2021). Okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 461-482.
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özer, M., Suna, H. R., Çelik, Z. & Aşkar, P. (2020) Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum Dergisi*, 10(4), 218-246.
- Özsever, S. (2014). *Liselerde kriz yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pınar, M. A., & Akgül G. D.(2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researc HES on Social Sciences*, 10 (2), 461-486.
- Portillo, J., Garay, U., Tejada, E., & Bilbao, N. (2020). Self-perception of the digital competence of educators during the Covid-19 pandemic: A cross-analysis of different educational stages. *Sustainability*, 12(23), 10128.
- Sağlık Bakanlığı (2023, 24, Eylül). Bakan Koca, Türkiye’nin Kovid-19’la 1 Yıllık Mücadele Sürecini Değerlendirdi. <https://www.saglik.gov.tr/TR,80604/bakan-koca-turkiyenin-kovid-19la-1-yillik-mucadele-surecini-degerlendirdi.html>
- Sarı, E. & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kurum ve Uygulama*, 3(2), 49-63.
- Sayın, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi (İstanbul İli Örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şahin, Z. (2014). *Kriz yönetimi ve psikolojik sermaye arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Simola, S. K. (2005). Organizational crisis management: Overview and opportunities. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 57(3), 180-192.
- Tağraf, H. ve Arslan, N.T. (2003). Kriz oluşum süreci ve kriz yönetiminde proaktif yönetim. *Cumhuriyet Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1), 149-159.
- Tekin, F.Ö. (2015). Kriz yönetimi ve kamu yönetimi için önemi. *Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 18(2), 120-135.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) pandemisi döneminde çevrimiçi öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 90-107.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2020). <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/117021/cumhurbaskanligi-sozcusu-kalin-korona-virus-le-mucadele-surecini-el-birligiyle-rehavete-ve-panige-kapilmadan-atlatma-kabiliyetine-sahibiz->
- Titiz, İ. (2003). Kriz dönemi yönetsel kararların kriz sonrası işletme stratejileri üzerine etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 8(2), 111-123.
- Türker, A & DüNDAR, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- Tüz, M. V. (2008). *Kriz Yönetimi Uygulamalar İçin Temel Adımlar*. Aktüel Yayınları.
- Ünal, M & Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 343-369.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö.D., (2004). *Turizm işletmelerinde kriz yönetimi ve konaklama işletmeleri yöneticilerinin krizlere ilişkin yaklaşımlarına yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, E. O., & Toker, T. (2022). Covid-19 salgını öğretmenlerin dijital yeterliliklerini nasıl etkiledi?. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2713-2730.
- Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B. & Doğanay, G. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Palet Yayınları.
- Yılmaz, Y. & Eldeleklioğlu, J. (2019). Okul ortamında krize müdahale ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 29-45.
- Yurtbakan, E. & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977.
- Yurttaş, A. ve Kesik, F. (2022). Covid-19 salgınının neden olduğu büyük ikilem: Okullar tekrar açılmalı mı; kapalı mı kalmalı?. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 373-398.
- Yusuf, N. (2021). The effect of online tutoring applications on student learning outcomes during the covid-19 pandemic. *Italienisch*, 11(2), 81-88.
- Pira, A. & Sohodol, Ç., (2004). *Kriz Yönetimi*. İletişim Yayınları.
- Rosenthal, U. & Kouzmin, A. (1997), "Crises and crisis management; toward comprehensive government decision making", *Journal of Public Administration Research and Theory*, 7(2), 277-304.
- Sözen, N. (2020). Covid 19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 302-319.
- UNESCO, (2020). How many students are at risk of not returning to school? Advocacy paper. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>
- Zou, H., Shu, Y., & Feng, T. (2020). How shenzhen, China avoided widespread community transmission: a potential model for successful prevention and control of COVID-19. *Infectious Diseases of Poverty*, 9(1), 1-4.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Amidst the Covid-19 (Coronavirus) epidemic, a profound crisis unfolded, causing millions of students to be distanced from the educational environment for approximately one and a half years. This crisis had a significant impact in Turkey, where schools remained closed for an extended period. While certain measures were implemented to mitigate adverse effects on students, substantial inequalities of opportunity surfaced, particularly affecting disadvantaged students. A considerable number of students found themselves entirely excluded from the educational process, leading to a substantial rise in the risk of school dropout (ERG, 2021; UNESCO, 2020). Evaluating crisis management during the Covid-19 pandemic, especially its repercussions on education, is crucial. A comprehensive assessment of the Ministry of National Education's response can offer valuable insights and contribute to addressing challenges encountered by students, particularly those facing disadvantages.

Although the impact of the epidemic encompasses various societal aspects, educational institutions and schools emerged as one of the entities facing the most substantial challenges during this period (Özsever, 2014). In this context, the perspectives of school principals, responsible for overseeing all aspects of school operations, and teachers, intimately involved in students' lives and maintaining the closest contact, hold significance for research on this subject. Therefore, this research is deemed valuable as it provides an opportunity to scrutinize the crisis management capacity of the Ministry of National Education within the context of the Covid-19 pandemic, drawing from the insights of school principals and teachers across different socio-economic levels and educational stages. In this regard, the study aims to contribute to the literature with its findings. It is important to conduct a comprehensive evaluation of the crisis management process with its strengths and weaknesses in order to accurately identify the lessons to be learned from the crisis and turn the crisis into a development opportunity.

Drawing insights from the Covid-19 example, this research endeavors to inquire into the readiness of the education system for crises and its crisis management capabilities. It aims to discuss the deficiencies within the crisis management process at both central and local levels in education. To achieve this, the study seeks answers to the following sub-problems based on the perspectives of school principals and teachers: (1) What are the strengths of the Ministry of National Education in managing the Covid-19 crisis (at central, local, school, and classroom levels)? (2) What are the weaknesses of the Ministry of National Education in managing the Covid-19 crisis (at central, local, school, and classroom levels)? (3) What are the expectations of school principals and teachers (at central, local, school, and classroom levels) concerning Covid-19 crisis management?

### Method

This study was methodologically structured employing phenomenology, a recognized qualitative research method. Phenomenological design, a distinct approach within qualitative research, centers on elucidating the meanings constructed by individuals through the experience of specific phenomena (Creswell, 2021). In the current investigation, we delved into the crisis management capacity of the Ministry of National Education within the framework of the Covid-19 pandemic. Subsequently, the experiential insights of school principals and teachers, possessing expertise in this domain, were systematically unveiled and meticulously evaluated. The study group for this research comprises 20 school principals and 20 teachers employed in official primary, secondary, and high schools affiliated with the Ministry of National Education during the 2021-2022 academic year in Kırıkkale province. The participants were selected using the maximum diversity sampling method. Among the school principals in the study group, one is female, and 19 are male. Eight of the school principals have 5-10 years of administrative experience, two have 10-15 years, and 10 have over 15 years of administrative seniority. In the case of teachers, 10 are female, 10 are male, five have 5-10 years of teaching experience, five

have 10-15 years, and 10 have more than 15 years of teaching experience. Research data obtained through semi-structured interviews were examined using descriptive analysis.

### **Findings and Results**

The research reveals management weaknesses in handling the Covid-19 epidemic crisis, primarily stemming from technical and infrastructure inadequacies. Significant challenges are evident, particularly in managing the distance education process. Teachers and administrators express criticisms, including the closure of schools during the crisis, insufficient technical and content support in distance education, reduction of courses and outcomes, shortened course durations, and a lack of measurement and evaluation. It is apparent that the Ministry of National Education faced challenges in persuading school principals and teachers regarding certain measures in Covid-19 crisis management. Consequently, decision-making processes to garner adequate support for radical measures aimed at adapting traditional education processes to the new situation at the school level were hindered, and effective communication management was not achieved."

**Kocaeli Üniversitesi**

**Eğitim Dergisi**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 361-385



**Kocaeli University**  
**Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1

Page: 361-385

Sorgulayıcı öğretim yaklaşımının zihin yetersizliği olan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi

The effect of inquiry teaching approach on scientific process skills of students with intellectual disabilities

**Saadet BAYRAK,**  <https://orcid.org/0000-0003-1123-6783>

*Düzce Bilim ve Sanat Merkezi, saadetbayrak2009@hotmail.com*

**Sedat KARAÇAM,**  <https://orcid.org/0000-0001-7610-3848>

*Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sedatkaracam@duzce.edu.tr*

**Hakan ÖZAK,**  <https://orcid.org/0000-0002-0481-1818>

*Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hakanozak@duzce.edu.tr*

Bu çalışma, Sedat KARAÇAM ve Hakan ÖZAK danışmanlığında, Saadet BAYRAK (2021) tarafından hazırlanan "Sorgulayıcı yaklaşımın zihin yetersizliği olan öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve fen dersine karşı tutumları üzerine etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
31 Ocak 2024	2 Nisan 2024	14 Mayıs 2024

**Önerilen Atıf**

Bayrak, S., Karaçam, S., & Özak, H. (2024). Sorgulayıcı öğretim yaklaşımının zihin yetersizliği olan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 361-385. <http://doi.org/10.33400/kuje.1429004>

**Recommended Citation**

## ÖZ

Bu çalışmada sorgulayıcı öğretim yaklaşımının zihin yetersizliği olan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılında tamamlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu özel eğitim sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan 5 ve 6. Sınıf düzeyindeki dokuz ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma süreci ön test, etkinliklerin uygulanması, son test ve genelleme uygulamalarından oluşmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Özkan (2015) tarafından geliştirilen bilimsel süreç becerileri envanteri, gözlem ve alan notları ile araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlik gözlem formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Veri analizi zihin yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ait veriler ön test-son test ve süreç içerisinde yapılan gözlemlerden elde edilen verilerin ayrı ayrı analiz edilip bütünleştirilmesini içermektedir. Uygulama sürecinin tamamı video kayıt altına alınarak sonrasında izlenmiştir. Video kayıtlar yazıya dökülmüş öğrencilerin uygulama öncesinde, sürecinde ve sonrasında gösterdikleri performans farklılıkları üzerinden değerlendirme yapılmış ve gerekli notlar alınmıştır. Analiz sürecinde ilk olarak öğrencilerin ön test-son testte gösterdikleri performans davranışlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Ardından etkinliklerin uygulanma sürecinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimi, yapılan gözlemler, alınan alan notları, öğrenci çalışmaları ve etkinliklere dair video kayıtları üzerinden incelenmiştir. Bu kodlama işlemi sırasında, öğrencilerin etkinliğin ilgili kısımlarında sergiledikleri performans davranışları özellikle dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda sorgulayıcı öğretim yaklaşımının zihin yetersizliği olan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada uygulanan etkinliklerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinden gözlem, tahmin etme ve bilimsel iletişim kurma becerilerini olumlu yönde etkilemesine rağmen, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini üzerine etkisinin diğer beceriler kadar olmadığı tespit edilmiştir. diğer becerilere göre daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca zihin yetersizliği olan öğrencilerin kazandıkları bilimsel süreç becerilerini farklı konu alanlarına genellebildikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak sorgulayıcı öğretim yaklaşımının zihin yetersizliği olan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

*Anahtar Sözcükler:* bilimsel süreç becerileri, fen bilgisi, özel eğitim, sorgulayıcı yaklaşım, zihin yetersizliği

## ABSTRACT

In this study, the effect of the inquiry teaching approach on the scientific process skills of students with intellectual disabilities was examined. The study was completed in the 2019-2020 academic year. In this study, multiple case study design from qualitative research methods was used. The study group consisted of nine middle school students with intellectual disabilities attending a special education class. The study process consisted of pre-tests, implementation of activities, post-tests and generalization practices. In order to collect the data of the study, the scientific process skills inventory developed by Özkan (2015), observation and field notes, and the activity observation form developed by the researcher were used. Data analysis includes the process of analyzing and integrating the data obtained from the pre-test, post-test and observations made during the process of the scientific process skills of students affected by intellectual disability. The pre-test-post-test application of the scientific process skills inventory and all of the activities were videotaped and then observed. During the analysis process, performance differences exhibited by students before, during, and after the implementation of activities were evaluated based on transcriptions of video recordings, and necessary notes were taken. Initially, comparisons were made between students' performance behaviors in pre-test and post-test assessments. Subsequently, the development of students' scientific process skills during the implementation of activities was examined through observations, field notes, student work, and video recordings of the activities. Throughout this coding process, particular attention was given to students' performance behaviors in relevant sections of the activities. Video recordings were transcribed and necessary notes were taken. As a result of the research, it was found that the inquiry teaching approach was effective in the development of observation, estimation and scientific communication skills of students with intellectual disabilities except inference skills. In addition, it was observed that students with intellectual disabilities were able to generalize the science process skills they acquired to different subject areas. As a result, it was seen that the inquiry teaching approach was effective in developing the science process skills of students with intellectual disabilities.

*Keywords:* scientific process skills, science, special education, inquiry approach, intellectual disability

Saadet BAYRAK, Sedat KARAÇAM, Hakan ÖZAK

Sorgulayıcı öğretim yaklaşımının zihin yetersizliği olan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi

## INTRODUCTION

The main feature of our age is its rapid change. As a result of this change, the information produced and the information that has lost its validity are also increasing very rapidly (Meder, 2001). This situation has transformed the knowledge development that changes education systems from the purpose of raising knowledge to raising something that can produce knowledge and apply it to new situations that can access and use knowledge (Parlar 2012). This change in the understanding of education also includes individuals with intellectual disabilities who share the same age. Intellectual disability is a condition characterized by significant limitations in both intellectual functioning and adaptive behavior that originates before the age of 22 (Schalock et al., 2021). It is seen that the rate of individuals with intellectual disabilities in the society is between 1% and 3% (Görmez, 2019). Various concepts and skills are taught in schools so that individuals with intellectual disabilities can live independently in society. In this process, different teaching methods should used.

Due to the cognitive difficulties experienced by students with intellectual disabilities in learning, numerous special teaching methods have been developed in accordance with the characteristics of the students. When the educational processes of students with intellectual disabilities are examined, it is seen that the studies are on concept teaching based on the student's frequent repetition (Batu, 2006; Çapraz, 2016; Çıkılı, 2016; Demir, 2008; İlik, 2009; Kaya, 2016; Mete, 2016; Vayıç, 2008). It is seen that concept teaching is emphasized in different teaching methods with students with intellectual disabilities (Biber, 2009; Çevik, 2016; Karasu, 2019; Kocadağ, 2009; Öner, 2018; Tezcan, 2012). In a study in which concept teaching was carried out, it was stated that students with mild intellectual disabilities had problems in storing what they learned in memory, generalizing and transferring to another subject, concentrating on a point and providing motivation. However, it is also claimed that these students do not have problems in using the information stored in long-term memory (Özsoy et al.,1998). The student in the concrete operational period can make classifications according to different criteria, taking into account the properties of the objects given to him/her (Busbridge & Özçelik, 1997). When given the opportunity to work with tangible three-dimensional material instead of abstract material in observation and experiments, the skills of drawing conclusions, generalizing and transferring knowledge develop better (Anagün, 2015). Therefore, students with intellectual disabilities can gain scientific process skills with instructional adaptations suitable for their performance.

21st century skills such as learning and innovation skills, information, media and technology skills, life and career skills also include scientific process skills (Yalçın, 2018). Scientific process skills are also included in the science curriculum (MEB, 2018). Scientific process skills are intellectual skills that enable to produce knowledge in logical and rational ways by thinking like a scientist (Anagün, 2015). Today, the rapid increase in the number of researches on scientific process skills (Arantika, et al., 2018; Aydoğdu, 2006; Budak, 2008; Kırılmazkaya 2014; Koyunlu Ünlü, 2015; Lee & Lee, 2010; Maxwell, Lambeth & Cox, 2015; Öç, 2019; Serevina, 2018; Tekin, 2019; Yücel, 2019) and the acquisition of scientific process skills in today's education system are an indicator of the value given to these skills. It is important to ensure that students with intellectual disability who learn these skills are more successful in solving the problems they will encounter both in school and in their daily lives, and to adapt to the environment. However, it has been noticed that the learning that will support the adaptation of students with intellectual disabilities to changing living conditions is insufficient. It is seen that scientific process skills, which have an important place in the education of students with normal development, are not given the necessary importance in the education of students with intellectual disabilities. The reason for this situation is thought to be due to wrong attitudes and perceptions regarding the learning performance of students with intellectual disability. Various skills that facilitate knowledge generation, problem solving, learning and increase retention are referred to as mind skills in a number of studies.

Scientific process skills, which are important in the daily lives of individuals, are defined and classified in various ways. Students can gain scientific process skills with certain techniques and



methods. The common views in the definitions are listed as mental skills that enable knowledge generation, problem solving, facilitating learning and increasing permanence (Anagün, 2015). American Commission for the Advancement of Science Education (1967), scientific process skills; divided into basic process skills and integrated process skills (Padilla, Okey & Garrardi, 1984). Basic process skills consist of classification, measurement, communication, estimation and inference skills, including observation skills starting from birth (Peters & Stout, 2006). AAAS states that integrated process skills can be gained at later education levels (Bozkurt & Olgun, 2005) and basic process skills can be developed from early childhood (Yaşar Ekici et al., 2018). It is thought that with scientific process skills, students will be able to produce solutions suitable for their maturity and intelligence level, and solve the problems encountered more easily and quickly (Tekin, 2019). Various methods are used in the acquisition of scientific process skills. In recent years, it is seen that the inquiry teaching approach is used more in studies aiming at the development of scientific process skills (Budak, 2008; Ceylan, 2019; Demirkıran, 2016; Ecevit, 2018; Güler, 2018; Juniar et al., 2018; Kırılmazkaya, 2014; Koyunlu Ünlü, 2015; Lee & Lee, 2010; Ünal, 2018).

The inquiry teaching approach is one of the student-centered approaches in which the student is active. In the inquiry teaching approach, students understand how scientists work and learn and internalize scientific thinking (National Research Council [NRC] 2000). Students can look at the events of daily life with a scientific eye. In the inquiry teaching approach, students research, ask questions, question and examine the sources, make inferences from the data, explain the results with their justifications, that is, it is an approach in which the student is active at every stage (Perry & Richardson, 2001). Research shows that the inquiry teaching approach is effective in gaining scientific process skills from pre-school to university level and its application is recommended (Abdelraheem & Asan, 2006). The scientific process skills gained with the inquiry approach are used not only for doing science but also in daily life (Liang, 2002). With an inquiring approach, individuals can solve many problems encountered in their daily lives more easily and faster. Therefore, it is seen that these individuals have a positive contribution to their lives. With the inquiry teaching approach, students with intellectual disabilities can gain basic scientific process skills that will positively affect their daily lives.

Although the inquiry approach has only recently taken its place in the science curriculum, its origins date back to Socrates. According to this approach, which is based on the philosophy of Socrates, it is argued that those who can ask the right questions and follow their curiosity realize learning. In the inquiry approach, four different techniques are used according to the student's level. These techniques consist of the beginner level, where teacher guidance and support are more, and advanced levels, where the control shifts to the student depending on the student's mastery of questioning (Banchi & Bell, 2008).

**Level 1: Confirmatory Inquiry:** In the experiment sheet, the theoretical background, experiment materials, how the experiment will be done, the data and results to be obtained as a result of the experiment are given. The student performs the experiment and compares the results and checks whether she/he reached it or not.

**Level 2: Structured Inquiry:** In the experiment sheet, the theoretical background, experiment materials, how the experiment will be conducted, and the data to be obtained as a result of the experiment will be written. The student observes, records the data and makes inferences.

**Level 3: Guided Inquiry:** The teacher asks the question, the theoretical background and variables are given in the experiment sheet. Process planning and obtaining results are done by the student.

**Level 4: Open Inquiry:** Only the research question is noticed by the teacher, defining the question, determining the variables, planning the process and obtaining results are all done by the student.

It is stated that the inquiry approach is effective in the development of critical thinking, structuring logical and mathematical knowledge, science literacy, scientific process skills, self-regulation skills, conceptual understanding and attitude towards science (Saylan Kırmızıgül, 2019). It is thought that this deficiency in science education of students with intellectual disabilities will be eliminated by using the inquiry approach and gaining basic scientific process skills. It is thought that realizing the potential of students with intellectual disabilities will be explanatory in terms of discovering the sources of their difficulties. Therefore, in this study, it was investigated whether the inquiry approach has an effect on the scientific process skills of students with intellectual disabilities and the effectiveness of these skills in the permanence and generalization processes.

## METHODOLOGY

In this study, a case study in qualitative research methods was used to evaluate the effect of inquiry teaching approach on the scientific process skills of students with intellectual disabilities. A case study is a detailed analysis of a person, an event or documents with a special situation (Creswell, 2007). The case study is used by various researchers depending on its purpose, type or number of cases, etc. classified according to their characteristics. The aim of the case study is to identify the factors affecting the effects and efficiency of a teaching program (Cronbach, 1975). In this study, the effect of the curriculum prepared on the basis of inquiry-based teaching approach on the science process skills of students with intellectual disabilities was examined in detail as a case study.

### Setting

The implementation of the measurement tool and activities was carried out in a separate room on the same floor with the special education class provided by the school administration. The room contained the materials required for the measurement tool and activities, 2 chairs and 1 table. In this process, no one other than the student and the researcher was present in the environment. All of the applications were carried out individually. The time required by the student in the implementation of the activities and the scale was given. The implementation time of the scale took an average of 30 minutes, and the implementation time of the activities took an average of 15-20 minutes. During the period when schools were closed due to the Covid-19 outbreak, the activities were carried out in the rehabilitation centres where the students participating in the study attended. Some students participating in the study were quarantined due to Covid-19 and could not participate in the activities for 15 days. When the quarantine period was over and they returned to rehabilitation education, these students continued with the activities they had left. In the practices in the rehabilitation centre, the activities were carried out in the room and time provided by the centre.

### Research Group

The research group was formed by using a purposeful and convenient sampling method. Purposive sampling is a sampling method used to include individuals who have a certain characteristic and/or have had similar experiences in the research group. Convenience sampling is a sampling method that allows the researcher to easily reach the participants in terms of distance, time and economy (Yıldırım & Şimşek, 2008). The research group consisted of a total of nine students, five girls and four boys, who attended special education classes at the 5th and 6th grade level and had no absenteeism problems, seven students with mild and two students with moderate intellectual disability and no other disability. All students had educational diagnoses obtained from the Guidance Research Centre, but IQ scores were not shared with the researcher due to the law. The names of the students were kept confidential to avoid ethical problems, and code names were used for each student.

## Data Collection Tools

The research data were collected using the scientific process skills inventory developed by Özkan (2015) and the activity observation form developed by the researcher.

**Scientific Process Skills Inventory:** In the research, the "Scientific Process Skills Inventory" developed by Özkan (2015) was used to measure the science process skills of 60-72 month old preschool students to determine the scientific process skills of the students before and after the application. The reason why this inventory was preferred regardless of age level was that the students in the research group did not have literacy skills. It was observed that the scale worked in the pilot study.

**Activity Observation Form:** Activity observation form and generalization activities observation form were developed by the researcher. It is a list of behaviors and expressions that should be considered during the observation of scientific process skills in each activity in the observation form. During the researcher's activity, the student's display of observation, classification, measurement, estimation, scientific communication and inference skills was recorded in this list. The different behaviors exhibited by the student, which were not found in the observation form, were noted on these forms as field notes.

## Analysis of Data

The data obtained in the research were analyzed with the descriptive analysis method. The descriptive analysis method is based on summarizing the data obtained from different data collection tools by interpreting the relationships according to the codes of the predetermined subject. The researcher performs the analysis by making direct quotations from observations and interviews, establishing cause-effect relationships or making use of comparisons (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Data analysis includes the process of analyzing and integrating the data obtained from the pre-test-post-test and observations made during the process, about the scientific process skills of students who were affected by intellectual disabilities. The pre-test and post-test in which the scientific process skills inventory was applied and all activities were recorded by video recording technique. Video recordings were transcribed and necessary notes were taken. Written records, observation notes and student products formed during the activity were coded and the development of scientific process skills was examined in various ways. Tables were created with the data obtained by giving nicknames to the students. By looking at the numerical data in the tables, their development both individually and as a group was determined. The consistency of the science process skills was determined by integrating the pre-test-post-test results with the developments in the activity process.

## Research Ethics

All the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with in the whole process, from the planning of this research to its implementation, from data collection to data analysis. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," which is the second part of the directive, were not carried out.

Scientific, ethical, and citation rules were followed in this study's writing process; no changes were made to the collected data, the participants officially accepted to participate, and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation. Participation in the research was conducted based on the voluntariness of the students, and the parent permission petition forms were obtained from the parents of the students.

**Research ethics committee approval information**

Name of the ethics committee: Duzce University

Date of the decision: 11/12/2019

Document issue number: E.69209

**RESULTS**

In order to determine the effectiveness of the inquiry teaching approach to students with intellectual disabilities, the findings of the observation skill, one of the scientific process skills, were obtained from the scientific process inventory used as pre-test-post-test and from the activity observation form used to evaluate the activity process. The results of the pretest-posttest data of the observation skill dimension of the science process skills inventory are presented in Table 1.

**Table 1***Pre-test-Post-test Results of Observation Skill of Scientific Process Skills Inventory*

Students	Pre-test				Post-test			
	01	02	03	04	01	02	03	04
Sami	-	-	-	-	-	+	+	+
Ali	-	-	-	+	-	+	+	+
Hale	-	+	+	+	+	+	+	+
Feza	+	+	-	-	+	+	-	+
Nur	+	+	+	-	+	+	+	+
Oya	-	-	-	+	-	+	+	+
Eda	-	-	+	-	+	+	+	+
Taha	-	-	-	-	-	+	-	+
Yunus	-	-	-	+	-	+	+	+
Total	2	3	3	4	4	9	7	9

*Note:* Student performance that meets the criterion is marked "+", student performance that does not meet the criterion is marked "-".

As seen in Table 1, it is seen that 9 students who participated in the research met a total of 13 evaluation criteria out of 36 criteria in the pre-test and a total of 29 evaluation criteria in the post-test.

In the research, in order to determine the effect of the inquiry approach on the observation skills of students with intellectual disability, besides measuring and comparing the observation skills of the students before and after the application, the performance of the students in 12 activities applied to improve their scientific process skills was also observed. The diffusion of light in activities 1, 2 and 3, reflection of light in activities 4, 5, 6 and 7, light encountering matter in activities 8 and 9, variables affecting the formation of full shadow in activities 10, 11 and 12 will be discussed. Data were obtained from observations and field notes on observation skills during the activity process (See Table 2).

**Table 2***The Development Process of Observation Skills in the Activities in the Diffusion of Light Unit*

Students	Activities											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sami	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Ali	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Hale	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+
Feza	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Nur	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Oya	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+
Eda	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Taha	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Yunus	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Total	4	9	9	9	7	6	6	9	9	9	9	9

*Note:* Those who meet the performance criterion "+", those who do not meet the performance criterion "-".

In this section, findings related to the development of students with intellectual disabilities, the inquiry teaching approach and the development of classification skills, are presented. In order to determine the effectiveness of the inquiry teaching approach to students with intellectual disabilities, the findings of the classification skill, one of the scientific process skills, were obtained from the scientific process inventory used as pre-test-post-test and from the activity observation form used to evaluate the activity process. The results of the pretest-posttest data of the classification skill dimension of the science process skills inventory are presented in Table 3.

**Table 3***Pre-Test-Post-Test Results for Classification Skill of the Scientific Process Skills Inventory*

Students	Pre-test								Post-test							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Sami	-	+	+	-	-	-	+	-	+	+	-	-	+	+	+	-
Ali	-	+	-	-	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-
Hale	+	+	+	-	-	+	-	-	+	+	+	-	+	+	+	-
Feza	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	-
Nur	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-
Oya	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+	-	-	+	+	+	-
Eda	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
Taha	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
Yunus	+	+	-	+	+	-	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+
Total	5	5	3	1	3	4	5	1	9	9	6	4	8	9	9	3

*Note:* Student performance that meets the criterion is marked "+", student performance that does not meet the criterion is marked "-".

As seen in Table 3, it is seen that 9 students who participated in the research met a total of 26 performance evaluation criteria out of 72 criteria in the pre-test and a total of 57 performance evaluation criteria in the post-test.

In the research, in order to determine the effect of the inquiry approach on the classification skills of students with intellectual disabilities, besides measuring and comparing the classification skills of the students before and after the application, the performance of the students in 12 activities applied to improve their scientific process skills was also observed. Due to the nature of the subject, there are no activities involving classification skills in activity 3, 7 and 12. The topic of light propagation in activity 1 and 2, light reflection in activity 4, 5 and 6,

light encountering matter in activity 8 and 9, full shadow formation in activity 10 and 11 were discussed and data were obtained from observations and field notes regarding classification skills during the activities. The findings obtained as a result of the analysis of these data are given in Table 4.

**Table 4**

*The Development Process of The Classification Skill in the Activities Performed in the Light Diffusion Unit*

Students	Activities									
	1	2	4	5	6	8	9	10	11	
Sami	+	-	-	+	+	-	-	+	+	
Ali	-	-	-	-	-	-	-	+	+	
Hale	-	-	+	-	-	-	-	+	+	
Feza	+	+	+	-	-	-	-	+	+	
Nur	+	+	+	+	+	-	+	+	+	
Oya	-	-	+	-	-	-	-	+	+	
Eda	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Taha	+	+	+	-	-	-	-	+	+	
Yunus	+	+	+	+	+	-	-	+	+	
Total	6	5	7	4	4	1	2	9	9	

Notes: "+" performance criteria achieved, "-" performance criteria not achieved.

In this section, the findings regarding the development of the students with intellectual disabilities, the inquiry approach and the measurement skills, and the process are presented. In order to determine the effectiveness of the inquiry approach to students with intellectual disabilities, the findings of the measurement skill, were obtained from the scientific process inventory used as pre-test-post-test and from the activity observation form used to evaluate the activity process. The results of the pretest-posttest data of the measurement skill dimension of the science process skills inventory are presented in Table 5.

**Table 5**

*Pre-Test and Post-Test Results of the Measurement Skill of the Science Process Skills Inventory*

Students	Pre-test							Post-test						
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Sami	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ali	+	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+
Hale	+	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-	+
Feza	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
Nur	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Oya	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+
Eda	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Taha	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+
Yunus	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+
Total	8	4	0	2	2	7	5	9	9	9	9	4	8	9

Notes: "+" performance criteria achieved, "-" performance criteria not achieved.

As seen in Table 5, it is seen that 9 students who participated in the research met a total of 38 evaluation criteria out of 63 criteria in the pre-test and a total of 57 evaluation criteria in the post-test.

In the research, in order to determine the effect of the inquiry approach on the measurement skills of students with intellectual disability, besides measuring and comparing the measurement skills of the students before and after the application, the performance of the students in 12 activities applied to improve their scientific process skills was also observed within the scope of the research. Due to the nature of the subject, there are no activities involving measurement skills in activity 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10 and 11. The reflection of the light in activity 7 and the variables affecting the full shadow formation in activity 12 were discussed, and data were obtained from the observations and field notes regarding the measurement skills during the activity process. The findings obtained as a result of the analysis of these data are given in Table 6.

**Table 6**

*The development process of measurement skill in the activities performed in the light diffusion unit*

Students	Activities	
	7	12
Sami	-	+
Ali	-	+
Hale	+	+
Feza	-	+
Nur	+	+
Oya	-	+
Eda	-	+
Taha	-	+
Yunus	-	+
Total	2	9

*Notes: "+" performance criteria achieved, "-" performance criteria not achieved.*

In order to determine the effectiveness of the inquiry approach to students with intellectual disabilities, the findings of the science process skills of estimation/inference/scientific communication skills were obtained from the scientific process inventory used as pre-test-post-test and from the activity observation form used to evaluate the activity process. In this section, findings related to the development outcome and process of the estimation/inference/scientific communication skills of students with intellectual disabilities are presented. The results of the pretest-posttest data of the estimation/inference/scientific communication skills dimension of the science process skills inventory are presented in Table 7.

**Table 7***Pre-Test and Post-Test Results of the Science Process Skills Scale on Estimation / Inference/ Scientific Communication Skills.*

Student	Pre-test												Post-test											
	EISC1	EISC2	EISC3	EISC4	EISC5	EISC6	EISC7	EISC8	EISC9	EISC10	EISC11	EISC12	EISC1	EISC2	EISC3	EISC4	EISC5	EISC6	EISC7	EISC8	EISC9	EISC10	EISC11	EISC12
Sami	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+	+	+	+	-	+
Ali	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+
Hale	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	+
Feza	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	+	+	-	+
Nur	-	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+
Oya	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	+	+	-	-
Eda	-	+	+	-	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+
Taha	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	-	-	-	+	+	-	-	+
Yunus	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+
Toplam	1	6	4	3	0	1	2	2	2	2	0	7	3	6	7	8	0	2	7	8	8	7	0	8

Notes: "+" performance criteria achieved, "-" performance criteria not achieved.

In the research, in order to determine the effect of the inquiry approach on the estimation/inference/scientific communication skills dimension of students with intellectual disability, besides measuring and comparing the estimation/inference/scientific communication skills of the students before and after the application, the performance of the students in 12 activities applied to improve their scientific process skills was also observed. Spread of light in activity 1, 2 and 3, reflection of light in activity 4, 5, 6 and 7, the subject of light encountering matter in 8 and 9, full shadow formation in activity 10, 11 and 12 were discussed and observations on the prediction skills during the activity process were made and data were obtained from field notes. The findings about estimation, inference and scientific communication skills are presented in Table 8, 9 and 10.



**Table 8***The Development Process of Estimation Skill in the Activities Performed in the Light Diffusion Unit*

Students	Activities											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sami	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ali	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Hale	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Feza	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Nur	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Oya	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+
Eda	-	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+
Taha	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Yunus	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
Toplam	1	7	8	8	6	7	4	9	9	8	9	9

Notes: "+" performance criteria achieved, "-" performance criteria not achieved.

**Table 9***The Development Process of the Inference Skill in the Activities Performed in the Light Diffusion Unit*

Students	Activities											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sami	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ali	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hale	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Feza	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nur	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Oya	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eda	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Taha	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+
Yunus	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
Toplam	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1

Notes: "+" performance criteria achieved, "-" performance criteria not achieved.

As can be seen in Table 9, in activity 1, students did not have inference skills regarding the propagation of light.

**Table 10***The Development Process of Scientific Communication Skills in the Activities Carried out in the Light Diffusion Unit*

Students	Activities											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sami	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Ali	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Hale	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Feza	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+
Nur	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
Oya	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Eda	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Taha	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Yunus	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Toplam	5	7	7	7	7	6	9	9	9	9	9	9

Notes: "+" performance criteria achieved, "-" performance criteria not achieved.

As a result, it was seen that the findings obtained from the observations made on the performance change of the estimation /inference/scientific communication skills dimension in the post-test compared to the pre-test of the students with intellectual disability and the performances of the students during the activity process supported each other, and it was seen that the activities based on the inquiry teaching approach supported the scientific communication skills of the students with intellectual disability participating in the research. It was concluded that he improved his skills.

In the second sub-problem of the research; "Are students with intellectual disability taught with an inquiry teaching approach able to generalize their scientific process skills to different subject areas?" The answer to the question has been sought. The application was carried out in the light propagation unit, and generalization activities were carried out in three different subject areas, electrical conductivity, force and mixtures, in order to generalize the acquired skills. Findings are presented under these six skills, since basic science process skills are grouped under six skills: classification, observation, measurement, estimation, scientific communication and inference.

Are the students with intellectual disabilities who are taught with the inquiry approach able to generalise the science process skills they have gained to different subject areas?" the findings related to the generalisation of the classification skill among the science process skills. It is given in Table 11.

**Table 11**

*Generalization of Classification Skills in Activities Performed in Different Subject Areas*

Students	Classification Skill		
	Generalization Activity 1	Generalization Activity 2	Generalization Activity 3
Sami	+	+	+
Ali	+	+	+
Hale	+	+	+
Feza	+	+	+
Nur	+	+	+
Oya	+	+	+
Eda	+	+	+
Taha	+	+	+
Yunus	+	+	+
Toplam	9	9	9

Notes: "+" performance criteria achieved, "-" performance criteria not achieved.

As seen in Table 11, it is seen that 9 students were able to generalize their classification skills in the activities carried out in three different subject areas. As a result, it was seen that students with intellectual disabilities were able to generalize the classification skills they gained in the light diffusion unit, regardless of the subject.

"Are students with intellectual disability taught with an inquiry approach able to generalize their scientific process skills to different subject areas?" findings regarding the generalization of observation skill, one of the scientific process skills for the question, are given in Table 12.

**Table 12***Generalization of Observation Skills in Activities in Different Subject Areas*

Students	Observation Skill		
	Generalization Activity 1	Generalization Activity 2	Generalization Activity 3
Sami	+	+	+
Ali	+	+	+
Hale	+	+	+
Feza	+	+	+
Nur	+	+	+
Oya	+	+	+
Eda	+	+	+
Taha	+	+	+
Yunus	+	+	+
Toplam	9	9	9

Notes: "+" performance criteria achieved, "-" performance criteria not achieved.

As seen in Table 12, it is seen that 9 students generalize their observation skills in the activities carried out in three different subject areas. As a result, it was seen that students with intellectual disabilities were able to generalize the observation skill they gained in the light diffusion unit, regardless of the subject.

"Are students with intellectual disability taught with an inquiry approach able to generalize their scientific process skills to different subject areas?" findings regarding the generalization of the measurement skill, one of the science process skills for the question, are given in Table 13.

**Table 13***Generalization of Measurement Skills in Activities in Different Subject Areas*

Students	Measurement Skill		
	Generalization Activity 1	Generalization Activity 2	Generalization Activity 3
Sami	+	+	+
Ali	-	+	+
Hale	+	+	+
Feza	+	+	+
Nur	+	+	+
Oya	+	+	+
Eda	+	+	+
Taha	+	+	+
Yunus	+	+	+
Toplam	8	9	9

Notes: "+" performance criteria achieved, "-" performance criteria not achieved.

As can be seen in Table 13, it is seen that 9 students were able to generalize their measurement skills in the activities carried out in three different subject areas. As a result, it was seen that students with intellectual disabilities were able to generalize the measurement skill they gained in the light diffusion unit, regardless of the subject.

"Are students with intellectual disability taught with an inquiry approach able to generalize their scientific process skills to different subject areas?" findings regarding the generalization of the estimation skill, one of the science process skills for the question, are given in Table 14.

**Table 14***Generalization of Estimation Skills in Activities Performed in Different Subject Areas*

Students	Estimation Skill		
	Generalization Activity 1	Generalization Activity 2	Generalization Activity 3
Sami	+	+	+
Ali	+	+	+
Hale	+	+	+
Feza	+	+	+
Nur	+	+	+
Oya	+	+	+
Eda	+	+	+
Taha	+	+	+
Yunus	+	+	+
Toplam	9	9	9

Notes: "+" performance criteria achieved, "-" performance criteria not achieved.

As seen in Table 14, it is seen that 9 students generalize their estimation skills in the activities carried out in three different subject areas.

As a result, it was seen that students with intellectual disabilities were able to generalize the estimation skills they gained in the light diffusion unit independently of the subject.

"Are students with intellectual disability taught with an inquiry approach able to generalize their scientific process skills to different subject areas?" findings regarding the generalization of the inference skill from the scientific process skills for the question are given in Table 15.

**Table 15***Generalization of Inference Skills in Activities Performed in Different Subject Areas*

Students	Inference Skill		
	Generalization Activity 1	Generalization Activity 2	Generalization Activity 3
Sami	-	-	-
Ali	-	-	-
Hale	-	-	-
Feza	-	-	-
Nur	-	+	-
Oya	-	-	-
Eda	-	-	-
Taha	+	-	-
Yunus	-	-	+
Toplam	1	1	1

Notes: "+" performance criteria achieved, "-" performance criteria not achieved.

Performance evaluation was made in the light diffusion unit of the inference skill and, as seen in Table 9, it was seen that the activities involving inference skill were completed in very few activities.

As a result, it was seen that students with intellectual disabilities were able to generalize the inference skill, which had a limited improvement in the light diffusion unit, independently of the subject.

"Are students with intellectual disability taught with an inquiry approach able to generalize their scientific process skills to different subject areas?" findings regarding the generalization of

scientific communication skills, one of the scientific process skills for the question, are given in Table 16.

**Table 16**

*Generalization of Scientific Communication Skills in Activities in Different Subject Areas.*

Students	Scientific Communication Skill		
	Generalization Activity 1	Generalization Activity 2	Generalization Activity 3
Sami	+	+	+
Ali	+	+	+
Hale	+	+	+
Feza	+	+	+
Nur	+	+	+
Oya	+	+	+
Eda	+	+	+
Taha	+	+	+
Yunus	+	+	+
Toplam	9	9	9

Notes: "+" performance criteria achieved, "-" performance criteria not achieved.

As seen in Table 17, it is seen that the students can generalize the scientific communication skills they have acquired during the application process without being affected by the change in the subject area.

As a result, it was seen that students with intellectual disabilities were able to generalize the scientific communication skills they gained in the unit of diffusion of light regardless of the subject.

## CONCLUSION and DISCUSSION

In this study, the effects of the inquiry approach on the scientific process skills of students with intellectual disability was examined and the development of students' basic scientific process sub-skills such as observation, classification, measurement, estimation, scientific communication and inference was focused. Although findings obtained in this study conducted on students with intellectual disabilities and their development in scientific process sub-skills is not examined in the literature, several studies (Aminah, 2015; Demirkiran, 2016; Duygu, 2018; Junair et al., 2018; Juniar & Fardilah, 2019; Kırılmazkaya, 2014; Tatar, 2006; Özkan, 2015; Thoron & Myers, 2012; Wardani & Djukri, 2019) were conducted students without disabilities by implementing inquiry approach.

Although the competence of the observation skill, which is the first of the scientific process sub-skills, varies among individuals, it is the basic skill that starts to develop in all individuals from birth (Aslan et al., 2016). However, the skill of conscious and goal-oriented observation develops as it is used (Özkan, 2015). As a result of the study, it was observed that the observation skills of the students improved in general and it was also determined that the students' qualitative observation skills (color, texture, shape) made better progress than their quantitative observation skills (defining an event with number and quantity). The ability of individuals to group the entities they observe around them according to their various characteristics is defined as the ability to classify (Çepni, 2005). In the study, the improvement in the classification skills of individuals by using their sense organs is observed in the student named Taha's taking into account the roughness situations by touching the surfaces while trying to classify the scattered and smooth reflecting objects and benefiting from the sense of touch as well as the sense of sight. This situation is compatible with the view that students with intellectual disabilities learn

concrete subjects more easily than abstract subjects (Çapraz, 2020). At the same time, it supports the fact that the observation and classification skills are mutually influenced, and the individual who can classify can make better observations (Atik, 2019).

In the study, the rapid development in the ability to use the measurement tools for the development of measurement skills, to use the concepts such as few-many, large-small, long-short correctly, and to make a sequence is compatible with the knowledge that these individuals learn better when supported by visual objects (Çapraz, 2016). However, when the amount to be measured increases, the decrease in the number of correct answers is interpreted as the fact that students with intellectual disabilities have limited, scattered and shorter attention levels (Arpacik, 2014).

It has been seen that another scientific process sub-skill that shows the fastest development is the estimation skill. It was observed that the students who could not make predictions in the first activities of the study and did not understand what was asked, could make predictions if they were presented with options. In the application process, it was observed that this skill was acquired quickly. Due to the insecurity of students with intellectual disabilities towards their potential (Uysal, 2014), it was noticed that these students were not expected to make predictions, and the lack of an educational environment to demonstrate the skill was noticed. This situation is supported by the view that learning is a product of experiences in the literature (Çoban, 2018).

During the activities carried out with students with intellectual disabilities, it was expected that students would be able to convey scientific facts correctly and answer the questions posed using logical and scientific concepts in accordance with their purpose. Although the answers received were in the form of showing body movements, expressing them with a single word, and simple drawings, it was observed that scientific communication took place and an improvement was observed in scientific communication skills. The literature view that information can be shared verbally or non-verbally and a common understanding between the parties is important (Aslan et al., 2016) supports that scientific communication skills develop in students with intellectual disabilities.

The hypothesis established for the scientific process skills in the study was that the inquiry approach had a positive effect on all scientific process skills, even if the students had intellectual disability. However, as in the study (Özkan, 2015), in which the scientific process skills of preschool students with limited mental activities were developed by using concrete concepts and activities from the close environment of the students (Özkan, 2015), an improvement was observed in the basic scientific process skills of the students with intellectual disabilities, except for the inference skills. One of the reasons why the inquiry teaching approach does not affect the inference skills of students with intellectual disability positively is that the development of inference skills depends on the development of other scientific process skills, that is, as the skills of observation, classification, measurement and scientific communication develop, the inference skills improve afterwards. It is supported by the view that inference skill is affected by basic scientific process skills such as observation and measurement and requires higher level thinking processes (Atik, 2019).

The second reason for the problems encountered in the process of acquiring inference skills is the memory of students with intellectual disabilities (Gürsel, 2017; Heward, 2013; Smith, 2007; Turnbull et al., 2013; Westwood, 2007) and generalization (Heward, 2013; Smith, 2007; Turnbull et al., 2013). This situation consists of students with intellectual disabilities having problems in the transition of information from short-term memory to long-term memory (Çayır, 2021; Özokçu, 2013). However, it is seen that they make inferences and generalizations, albeit rarely, by using the knowledge and skills transferred to long-term memory (Özsoy et al., 1998) (Cromby et al., 1996). The results of this study support the studies in the literature. Activities carried out with plenty of experience and concrete materials can provide inference skills (Vuran 2002). In this study, adherence to the unit's achievements and limited application time limited

the number of activities. The lack of development in inference skills and the problems of concentrating and focusing were associated with students with intellectual disabilities. Another interpretation of this situation is that it supports the idea that the development of inference skills may be a predictor of mental disability.

It is thought that starting the acquisition of science-related knowledge and skills in the early period and continuing it throughout life will increase the use of these skills by students with intellectual disabilities and become more meaningful for them (Martin, 2005).

When the findings obtained in the study were evaluated, it was observed that students with intellectual disabilities had an effect on the development of scientific process skills with an inquiry teaching approach. It can be said that the use of inquiry teaching approach in science teaching to students with intellectual disabilities will have positive effects on the development of students. As a result, this study differs from the studies in the literature in terms of examining scientific process skills on the basis of sub-skills, and it has been shown that the inquiry teaching approach is effective in acquiring basic scientific process skills for students with intellectual disabilities and in generalizing these skills.

### **Limitations of the Study**

During the period when schools were closed due to the Covid-19 outbreak, activities continued in rehabilitation centres where students participated. Some students included in the study were quarantined due to Covid-19 and could not participate in the activities for 15 days. After the end of the quarantine period, these students were given the opportunity to continue their rehabilitation education from the point where they left off.

The activities implemented in the rehabilitation centre were carried out within the framework of the facilities offered by the centre and the specified time frame. The 5th grade Light Unit outcomes in the 2018 Science Curriculum are generally focused on scientific process skills and include observation, prediction, communication and inference skills. Since they are suitable for these skills, activities for these skills were included in all of the activities.

However, since some objectives were not suitable for classification and measurement skills due to their nature, activities for such skills could not be realised in some activities. The activities designed for the development of scientific process skills were limited to the objectives in the 5th grade Light Unit and 2 activities were organised per week due to time constraints.

### **Acknowledgement and Support**

This study was produced from the master's thesis titled " The effect of inquiry teaching approach on scientific process skills of students with intellectual disabilities" (2021) prepared by Saadet BAYRAK under the supervisions of Sedat Karaçam and Hakan ÖZAK.

### **Statement of Contribution Rate**

The authors of the study contributed equally to all processes of the study.

### **Declaration of Conflict of Interest**

As the study authors, we declare that we do not have any declaration of interest/conflict.

### **Statement of Publication Ethics**

All the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were complied with in the whole process from planning, implementation, data collection to data analysis of this research. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.

In the writing process of this study, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation. .

### **Research ethics committee approval information**

Name of the ethics committee: Duzce University

Date of the decision: 11/12/2019

Document issue number: E.69209

### **REFERENCES**

- Abdelraheem, A. Y., & Asan, A. (2006). The effectiveness of inquiry-based technology enhanced collaborative learning environment. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 2(2), 65-87.
- American Association for the Advancement of Science. (1967). *Science: A process approach*. Xerox.
- Aminah, S. (2015). The effect of inquiry training learning model and the logical thinking ability on science process skill of students. *Journal Pendidikan Fisika*, 4(2), 63-68.
- Anagün, Ş. S. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arantika, J., Saputro, S., & Mulyani, S. (2018). Student's need analysis for the development of chemistry modules based guided inquiry to improve science process skill. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 2, 6-53.
- Aslan, S., Ertaş Kılıç, H., & Kılıç, D. (2016). *Bilimsel süreç becerileri*. Pegem Akademi.
- Atik, A. (2019). *Stem etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi: 5 yaş örneği*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Aydoğdu, B. (2006) *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Banchi, H., & Bell, R. (2008). *The many levels of inquiry*. *Science and Children*, 46(2), 26-29.
- Batu, S. (2006). Teaching vegetable names to children with down syndrome: A small group study. *Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, EJER Summer (24)*, 53-65.
- Biber, S. (2009). *Web destekli fen bilgisi öğretiminin kaynaştırma eğitimindeki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin performans düzeyi ve akademik başarılarına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt O., & Olgun Ö. S. (2005). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Bilimsel Süreç Becerileri, M, Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (Ed.) içinde, *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*, (s.34). Anı Yayıncılık.
- Budak, B. E. (2008). *Fen müfredatındaki yeni yönelimler ışığında öğretmen eğitimi: sorgulayıcı-araştırma odaklı kimya öğretimi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Busbridge, J., & Özçelik, D. A. (1997). *İlköğretim Matematik Öğretimi*. YÖK/ DÜNYA Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi: Ajans-Türk Basın ve Basım A.Ş.
- Ceylan, A. (2019). *Sorgulamaya dayalı öğrenme ortamında v-diyagramı kullanımının fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine ve genel kimya laboratuvar algılarına etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Cromby, J. J., Standen, P. J., & Brown, D. J. (1996). The potentials of virtual environments in the education and training of people with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40 (6), 489-501.
- Cronbach, J. L. (1975). Beyond the two disciplines scientific psychology. *American Psychologist*, 30, 116-127.
- Çapraz, C. (2016). *Ortaokul özel alt sınıfta öğrenim gören zihin yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle bazı maddelerin 'katı-sıvı-gaz' hallerinin öğretimi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- Çapraz, C. (2020). Özel gereksinimi olan öğrencilere fen eğitimi A Kızılaslan ve Ç.N.Umar Kaya (Ed.) içinde *Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve fen eğitimi* (s. 103-116). Pegem A Yayıncılık.
- Çepni, S., (2005). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, 4. Baskı.
- Çevik, M. (2016). Fen bilimleri dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkökulda öğrenim görmekte olan hafif düzeyde zihin engeli sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Education Sciences*, 11(1), 36-48.
- Çıkkılı, D. (2016). *Hafif derecede zihin yetersizliği olan öğrencilere fen konularının öğretiminde doğrudan öğretim ile şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, A. (2018). Temel kavramlar G. Ocak (Ed.) içinde *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (11.baskı) (s.3-14). Pegem Akademi.
- Demir, R. (2008). Zihin engelli öğrencilere fen bilgisi dersinde sindirim konusunu basamaklandırılmış öğretim yöntemiyle sunulmasının etkililiği, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Demirkıran, Z. A. (2016). *Fen bilimleri dersinde araştırma-sorgulamaya dayalı uygulamaların etkileri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Duygu, E. (2018). *Simülasyon tabanlı sorgulayıcı öğrenme ortamında fetemm eğitiminin bilimsel süreç becerileri ve fetemm farkındalıklarına etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ecevit, T. (2018). *Argümantasyon destekli araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarının fen öğretmen eğitimindeki etkililiği*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Görmez, A. (2019). Erişkin Zihinsel Yetersizliği ve Psikiyatri: Türkiye ve Dünyada Güncel Durum. *İstanbul Kanuni Sultan Süleyman Tıp Dergisi (IKSST)*, 11 (1), 24-33.
- Güler, B. (2018). *Sorgulamaya dayalı fizik deneylerinin fen bilimleri öğretmen adaylarının sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterliklerine, kavramsal anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürsel, O. (2017). Matematik öğretiminde öğrenme alanları ve temel beceriler. O. Gürsel (Ed.), içinde *Özel gereksinimli öğrencilere matematik beceri ve kavramlarının öğretimini planlama ve uygulama* (1-20). Vize yayıncılık.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. (10th edition). NY: Pearson.
- İlik, Ş. Ş. (2009). *Hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde doğrudan öğretim yönteminin fen ve teknoloji dersine ilişkin kavramların öğretiminde etkililiğinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Juniar, A., & Fardilah, R. D. (2019). The difference of students' learning out comes and science process skill which taught by guided inquiry and direct instruction with practic umintegrated. *Jurnal Pendidikan Kimia*, 11(1), 8-13.
- Juniar, A., Silalahi, A., & Suyanti, R. D. (2018). Development of science process skill for chemistry teacher candidate through analytical chemistry learning with guided inquiry-based and exemedia. İçinde 3rd Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership (AISTEEL 2018). Atlantis Press.
- Karasu, S. (2019). *Özel eğitim öğrencilerine fen bilimleri dersinde duyu organları konusunun 5e yöntemi ile sunulmasının etkililiği*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, G. (2016). *Hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilere fen bilimleri dersinde "canlı-cansız" kavramının öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırılmazkaya, G. (2014). *Web tabanlı araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretiminin öğretmen adaylarının kavram öğrenmeleri ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocadağ, T. (2009). *İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde interaktif eğitim yazılımları kullanımının kaynaştırma öğrencilerinin başarısına etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Koyunlu Ünlü, Z. (2015). *Fen ve teknoloji dersinde araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğretim teknolojileri ile desteklenmesine yönelik bir eylem araştırması*, (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lee, H. C., & Lee, J. H. (2010). The effect of the specific open-inquiry lesson on the elementary student's science-related attitude, science process skill and the instructing teachers' cognition about open-inquiry. *Journal of Science Education*, 34 (2), 405-420.
- Liang, J. C. (2002). *Exploring scientific creativity of eleventh grade students in Taiwan* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The University of Texas.
- Maxwell, D. O., Lambeth, D. T., & Cox, J. T. (2015). Effects of using inquiry-based learning on science achievement for fifth-grade students. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching* 16 (1), 1-31.
- Meder, M. (2001). Bilgi toplumu ve toplumsal değişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 72-81.
- Mete, P. (2016). *Ortaokul özel alt sınıfta öğrenim gören zihin yetersizliğe sahip öğrencilere bazı maddelerin "sert-yumuşak" özelliklerinin doğrudan öğretim yöntemiyle öğretimi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- National Research Council. (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Öç, U. (2019). *Argümantastona dayalı fen laboratuvarı uygulamalarının bilimsel süreç becerileri, laboratuvara yönelik tutum ve yaratıcılığa etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öner, G. (2018). *Zihin engelli öğrencilere fen bilimleri dersinde canlıların sınıflandırılmasının bilgisayar destekli bireyselleştirilmiş öğretim yöntemiyle öğretiminin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Özkan, B. (2015). *60-72 aylık çocuklar için bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve beyin temelli öğrenmeye dayanan fen programının bilimsel süreç becerilerine etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özokçu, O. (2013). Zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği. İ. H. Diken (Ed.) içinde, *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 56-86). Pegem Akademi.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1998). *Özel eğitime giriş*. Karatepe Yayınları, 8(9).
- Padilla, J. M., Okey, J. R., & Garrard, K. (1984). The effects of instruction on integrated science process skill achievement. *Journal of Research in Science Teaching*. 21 (3) 277-287
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4).
- Perry, V. R., & Richardson, C. P. (2001). The New Mexico Tech Master of Science Teaching Program: An Exemplary Model of Inquiry-Based Learning. İçinde 31st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, (s. T3E/1-4).
- Peters, J. M., & Stout, D. L. (2006). *Methods for teaching elementary school science* (fifth edition). Pearson Publishing.
- Saylan Kırmızıgül, A. (2019). *Fen eğitiminde bilgisayar destekli, etkinlik temelli ve sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., ve Tassé, M. J. (2021). *Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual: Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Serevina, V. (2018). Development of e-module based on problem based learning (pbl) on heat and temperature to improve student's science process skill. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 17 (3), 26-36.
- Smith, S. J. (2007). Cognitive and develop mental disabilities. E. L. Meyen and Y. N. Bui (Eds.) *In Exceptional children: In today's schools* (s. 223-244). Denver, CO: Love Publishing Company.
- Tatar, N. (2006). *İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tekin, A. D. (2019). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve motivasyonları üzerine etkisi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezcan, C. (2012). *Zihin engelli çocuklara web destekli uzaktan eğitim sistemi kurulması: matematik ve fen bilgisi dersleri uygulaması*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Thoron, A. C., & Myers, B. E. (2012). Effects of inquiry-based agri science instruction on student scientific reasoning. *Journal of Agricultural Education*, 53(4), 156-170.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2013). *Exceptional lives: special education in today's schools*. (7th edition). NY: Pearson.
- Uysal, A. (2014). *Öğretmen ve okul yöneticilerin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, A. (2018). *Araştırma-sorgulamaya dayalı ve sosyal ağ destekli kimya laboratuvarı etkinliklerinin fen bilimleri öğretmen adaylarının algı, tutum ve başarıları üzerine etkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Vayıç, Ş. (2008). Zihin yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere hayat bilgisi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ve şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vuran, S. (2002). Zekâ Geriliği. S. Eripek içinde *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 43-56
- Wardani, I., & Djukri, D. (2019). Teaching science process skill using guided inquiry model with starter experiment approach: An experimental study. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 5 (2), 277-284.
- Westwood, P. (2007). *Commonsense methods for children with special educational needs*. (5th edition). NYC: Routledge.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51 (1), 183-201.
- Yaşar-Ekici, F., Bardak, M., & Yousef-Zadeh, M. (2018). Erken çocukluk döneminde STEM. K. A. Kırkıcı & E. Aydın (Ed.), içinde *Merhaba STEM yenilikçi bir öğretim yaklaşımı* (ss. 51-78). Eğitim Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, M. (2019). *İlkokul fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımının öğrencilerin tutum, bilimsel süreç becerileri ve akademik başarılarına etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

### Giriş

Zihinsel engelli öğrencilerin öğrenmede yaşadıkları bilişsel güçlükler nedeniyle öğrencilerin özelliklerine uygun birçok özel öğretim yöntemi geliştirilmiştir. Zihinsel engelli öğrencilerin eğitim süreçleri incelendiğinde, çalışmaların öğrencinin sık tekrar yapmasına dayalı farklı öğretim yöntemleri ile kavramların edinimi üzerine kurulu olduğu görülmektedir (Biber, 2009; Çapraz, 2016; Öner, 2018). Gözlem ve deneylerde soyut materyaller yerine somut üç boyutlu materyallerle çalışma fırsatı verildiğinde sonuç çıkarma, genelleme yapma ve bilgiyi transfer etme becerileri daha iyi gelişir (Anagün, 2015). Dolayısıyla zihinsel yetersizliği olan öğrencilere performanslarına uygun öğretimsel uyarlamalarla bilimsel süreç becerileri kazandırılabilir. Bu becerileri öğrenen zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hem okulda hem de günlük yaşamlarında karşılaşacakları birçok problemi çözmede daha başarılı olmalarını sağlamak ve çevreye uyum sağlamaları açısından önemlidir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere performanslarına uygun öğretimsel uyarlamalarla bilimsel süreç becerileri kazandırılabilir. Bu becerileri öğrenen zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hem okulda hem de günlük yaşamlarında karşılaşacakları birçok problemi çözmede daha başarılı olmalarını sağlamak ve çevreye uyum sağlamaları açısından önemlidir. Ancak zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin değişen yaşam koşullarına uyumunu destekleyecek öğrenmelerin yetersiz olduğu fark edilmiştir. Sorgulayıcı öğretim yaklaşımı ile zihinsel engelli öğrencilere günlük yaşamlarını olumlu yönde etkileyecek temel süreç becerileri kazandırılabilir. Bu nedenle bu çalışmada, araştırma-inceleme yoluyla öğretim yaklaşımının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve bu becerilerin kalıcılık ve genelleme süreçlerindeki etkililiğine etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada, sorgulayıcı öğretim yaklaşımının zihinsel engelli öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Araştırma grubu amaçlı ve uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma grubu, ortaokul 5. veya 6. sınıfa devam eden, özel eğitim sınıfına devam eden ve devamsızlık sorunu olmayan hafif veya orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan 9 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin isimleri gizli tutulmuş ve bunun yerine kod adları kullanılmıştır.

Araştırma verileri Özkan (2015) tarafından geliştirilen bilimsel süreç becerileri envanteri ve araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlik gözlem formu kullanılarak toplanmıştır.

Gözlem formunda yer alan her bir etkinlikte bilimsel süreç becerilerinin gözlemlenmesi sırasında dikkat edilmesi gereken davranış ve ifadelerin bir listesidir. Gözlem formunda bulunmayan öğrencinin sergilediği farklı davranışlar ise alan notu olarak bu formlara not edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Veri analizi, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ilişkin ön test-son testten elde edilen verilerin ve süreç boyunca yapılan gözlemlerin analiz edilmesi ve bütünleştirilmesi sürecini kapsamaktadır. Bilimsel süreç becerileri envanterinin uygulandığı ön test ve son test ile tüm etkinlikler video kayıt tekniği ile kaydedilmiştir. Elde edilen verilerden tablolar oluşturularak hem bireysel hem de grup olarak gelişimleri tespit edilmiştir. Ön test-son test sonuçları ile etkinlik sürecindeki gelişmeler bütünleştirilerek bilimsel süreç becerilerinin tutarlılığı belirlenmiştir.

### Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, zihinsel engelli öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişiminde sorgulayıcı öğretim yaklaşımının etkisi olduğu görülmüştür. Zihinsel

Saadet BAYRAK, Sedat KARAÇAM, Hakan ÖZAK

Sorgulayıcı öğretim yaklaşımının zihin yetersizliği olan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi

engelli öğrencilere fen öğretiminde sorgulayıcı öğretim yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olacağı söylenebilir. Sonuç olarak bu çalışma, bilimsel süreç becerilerinin alt beceriler bazında incelenmesi açısından literatürdeki çalışmalardan farklılık göstermekte olup, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere temel bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasında ve bu becerilerin genellenmesinde sorgulayıcı öğretim yaklaşımının etkili olduğu gösterilmiştir.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim yaklaşımının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, araştırma-inceleme yoluyla öğretim yaklaşımının öğrencilerin gözlem, sınıflandırma, ölçme, tahmin etme, bilimsel iletişim ve çıkarım yapma gibi temel bilimsel süreç alt becerileri üzerindeki gelişimine odaklanılmıştır.

Bilimsel süreç alt becerilerinden ilki olan gözlem becerisinin yeterliliği bireyler arasında farklılık gösterse de doğumdan itibaren tüm bireylerde gelişmeye başlayan temel beceridir (Aslan ve ark., 2016). Ancak bilinçli ve amaca yönelik gözlem yapma becerisi kullanıldıkça gelişir (Özkan, 2015). Çalışma sonucunda genel olarak gözlem becerilerinin geliştiği görülmüş ve öğrencilerin nitel gözlem becerilerinin (renk, doku, şekil) nicel gözlem becerilerine (bir olayı sayı ve miktarla anlatma) göre daha iyi ilerleme kaydettiği belirlenmiştir.

Bireylerin çevrelerinde gözlemledikleri varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplandırabilmeleri sınıflandırma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Çepni, 2005). Çalışmada Taha isimli öğrencinin dağınık ve düzgün yansıyan nesnelere sınıflandırmaya çalışırken yüzeylere dokunarak pürüzlülük durumlarını dikkate alması ve görme duyusunun yanı sıra dokunma duyusundan da faydalanması ile bireylerin duyu organlarını kullanarak sınıflandırma becerilerindeki gelişim gözlemlenmiştir.

Çalışmada ölçme becerilerinin gelişimi için ölçme araçlarını kullanma, az-çok, büyük-küçük, uzun-kısa gibi kavramları doğru kullanma ve sıralama yapma becerilerindeki hızlı gelişim, bu bireylerin görsel nesnelere desteklendiğinde daha iyi öğrendikleri bilgisi ile uyumludur (Çapraz, 2016). Ancak ölçülecek miktar arttığında doğru cevap sayısının azalması zihinsel engelli öğrencilerin sınırlı, dağınık ve daha kısa dikkat düzeyine sahip oldukları şeklinde yorumlanmaktadır (Arpacık, 2014).

En hızlı gelişim gösteren bir diğer bilimsel süreç alt becerisinin ise tahmin becerisi olduğu görülmüştür. Çalışmanın ilk etkinliklerinde tahmin yapamayan ve ne sorulduğunu anlamayan öğrencilerin kendilerine seçenek sunulması durumunda tahmin yapabildikleri görülmüştür. Uygulama sürecinde ise bu becerinin hızlı bir şekilde kazanıldığı gözlemlenmiştir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin potansiyellerine yönelik güvensizlikleri (Uysal, 2014) nedeniyle bu öğrencilerden tahmin yapmalarının beklenmediği ve beceriyi ortaya koyabilecekleri bir eğitim ortamının eksikliği fark edilmiştir.

Zihinsel engelli öğrencilerle gerçekleştirilen etkinliklerde, öğrencilerin bilimsel gerçekleri doğru bir şekilde aktarabilmeleri ve sorulan sorulara amacına uygun olarak mantıksal ve bilimsel kavramları kullanarak cevap verebilmeleri beklenmiştir. Alınan cevaplar vücut hareketlerini gösterme, tek kelime ile ifade etme ve basit çizimler şeklinde olsa da bilimsel iletişimin gerçekleştiği ve bilimsel iletişim becerilerinde gelişme olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmada bilimsel süreç becerileri için kurulan hipotez, öğrenciler zihinsel yetersizliğe sahip olsalar bile sorgulayıcı öğretim yaklaşımının tüm bilimsel süreç becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu yönündedir. Ancak zihinsel faaliyetleri sınırlı olan okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin somut kavramlar ve öğrencilerin yakın çevresinden etkinlikler kullanılarak geliştirildiği çalışmada (Özkan, 2015) olduğu gibi zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin temel bilimsel süreç becerilerinde çıkarım yapma becerisi dışında bir gelişme gözlenmemiştir. Sorgulayıcı öğretim yaklaşımının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin çıkarım yapma becerilerini olumlu yönde etkilememesinin nedenlerinden biri, çıkarım yapma becerilerinin gelişiminin diğer bilimsel süreç becerilerinin gelişimine bağlı olması, yani gözlem, Saadet BAYRAK, Sedat KARAÇAM, Hakan ÖZAK

Sorgulayıcı öğretim yaklaşımının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi

sınıflama, ölçme ve bilimsel iletişim becerileri geliştikçe çıkarım yapma becerilerinin de gelişmesidir. Çıkarım becerisinin diğer temel bilimsel süreç becerilerinden etkilendiği ve daha üst düzey düşünme süreçleri gerektirdiği görüşü ile desteklenmektedir (Atik, 2019).

Çıkarım becerilerinin kazanılması sürecinde karşılaşılan sorunların ikinci nedeni zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bellekleri ve genellemeleridir (Heward, 2013; Smith, 2007; Turnbull ve ark., 2013). Bu durum zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe bilgi geçişinde sorun yaşamalarından kaynaklanmaktadır (Çayır, 2021; Özokçu, 2013).

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 1

Sayfa: 386-407



Kocaeli University  
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 1

Page: 386-407

Türkiye’de lise öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliliği ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolü

Collective teacher efficacy and turnover intentions in Turkish high schools: Mediating role of organizational commitment

Murat ÖZDEMİR,  <https://orcid.org/0000-0002-1166-6831>

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mrtozdem@gmail.com

Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ,  <https://orcid.org/0000-0003-2431-1914>

Yozgat Bozok, Eğitim Fakültesi, behiyeertas5884@gmail.com

Gönül ŞAHİN,  <https://orcid.org/0000-0002-4929-7402>

Millî Eğitim Bakanlığı, gonulsayir@gmail.com

Oya USLU ÇETİN,  <https://orcid.org/0000-0003-0435-831X>

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler Ofisi, oyauslu@gmail.com

Sevda KIR,  <https://orcid.org/0000-0002-6517-9983>

Millî Eğitim Bakanlığı, sevdakcelik@gmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
10 Şubat 2024	20 Şubat 2024	3 Mayıs 2024

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Özdemir, M., Dağdeviren Ertaş, B., Şahin, G., Uslu Çetin, O., & Kır, S. (2024). Türkiye’de lise öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliliği ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolü. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 386-407. <http://doi.org/10.33400/kuje.1434945>

## ÖZ

Bir okulun kendisinden beklenen örgütsel rolleri yerine getirebilmesinin ön koşullarından biri öğretmenlerin devamlılığıdır. İşten ayrılmanın yüksek olduğu okullarda, başta öğrencilerin akademik başarısının düşüklüğü olmak üzere çeşitli örgütsel sorunlar görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin işten ayrılma niyetini belirleyen faktörlerin ortaya çıkarılması önemli görülmektedir. Önceki çalışmalar kolektif öğretmen yeterliliğinin işten ayrılma niyetini etkileyen temel faktörlerden biri olduğunu ortaya koymuştur. Ancak araştırmacılar, kolektif öğretmen yeterliliği ve örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyeti üzerindeki bütünsel etkilerine özel olarak odaklanmamıştır. Bu nedenle mevcut çalışma, kolektif öğretmen yeterliliği, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri araştırmak için geliştirilen modeli test etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın verileri tabakalı örnekleme tekniği ile Türkiye'nin 12 farklı bölgesindeki devlet liselerinde görev yapan 607 öğretmenden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak kolektif öğretmen yeterliliği ölçeği, örgütsel bağlılık ölçeği ve işten ayrılma niyeti ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Analizler sonucunda kolektif öğretmen yeterliliğinin öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Analiz sonuçları, örgütsel bağlılığın kolektif öğretmen yeterliliği ile işten ayrılma niyeti arasında önemli bir aracı olduğunu doğrulamaktadır. Okullarda kolektif öğretmen yeterliliğini güçlendirecek önlemler, öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini azaltmak için önemli görülebilir. Ayrıca örgütsel bağlılığın artırılması öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini azaltmaya olumlu katkı sağlayacaktır. Mevcut çalışmanın, kolektif öğretmen yeterliliğinin öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkilerine odaklanan araştırmalara katkıda bulunması beklenmektedir.

*Anahtar Sözcükler:* kolektif öğretmen yeterliliği, örgütsel bağlılık, işten ayrılma niyeti, aracılık rolü

## ABSTRACT

Teacher continuity is one of the prerequisites for a school to fulfill expected organizational roles. Various organizational problems, notably low academic achievement, are observed at schools where personnel turnover is high. Therefore, it is necessary to disclose the teachers' turnover intention drivers. Though they are limited in number, previous studies have revealed that collective teacher efficacy is one of the critical factors influencing turnover intention. However, researchers have yet to focus on the holistic effects of collective teacher efficacy and organizational commitment on turnover intention. Therefore, the current study aims to test the innovative model developed to explore the direct and indirect relations among collective teacher efficacy, organizational commitment, and turnover intention. The data were collected from 607 teachers working in public high schools in 12 different regions of Turkey using a stratified sampling technique. The collective teacher efficacy, organizational commitment, and turnover intention scales were used as data collection tools. Structural equation modeling was used to analyze the data. As a result of the analyses, it was found that collective teacher efficacy was negatively related to teachers' turnover intentions. The results of the analysis confirm that organizational commitment is an essential mediator between collective teacher efficacy and turnover intention. Strengthening collective teacher efficacy in schools is vital to reduce teachers' turnover intentions. In addition, increasing organizational commitment will positively reduce teachers' turnover intentions. The current study is expected to contribute to research focusing on the effects of collective teacher efficacy on teachers' turnover intentions.

*Keywords:* collective teacher efficacy, organizational commitment, turnover intention, mediating role



## INTRODUCTION

Teacher turnover (TT) poses multifaceted problems in education and has gradually become a global threat (Hong, 2010). Previous studies have shown that TT reduces the quality of education and teaching (Ingersoll, 2001; Sorensen & Ladd, 2020). Thus, TT is claimed to disrupt student achievement significantly (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019; Ronfeldt, et al., 2013). Moreover, high turnover rates bring about financial problems in schools and education systems (Levy et al., 2012; Synar & Maiden, 2012). Besides, it causes teachers to develop various psychological symptoms (Ronfeldt et al., 2013). Indeed, certain studies (Hakanen et al., 2005; Nieto, 2003) have revealed that teachers who leave school put too much effort into finding a new job and have to deal with emotional problems during this period.

Researchers have become interested in exploring the antecedents of an increasing TT rate due to its far-reaching impacts. According to the literature, one of the main antecedents of TT is the background characteristics of teachers (Conley & You, 2017). For instance, Metzke (1988) found that the turnover rate of teachers under 35 is higher than that of those aged between 35 and 60. Similar studies supported this finding (Singer, 1992; You & Conley, 2015). Another antecedent related to TT is gender. Brownell and Smith (1992) found that the turnover rate of women is higher than that of men. On the other hand, according to Billingsley et al. (1995), race and ethnicity are the other background variables related to TT.

Another antecedent of TT is work environment factors, one of which is organizational support. In this sense, Dawley et al. (2010) revealed a negative relationship between perceived organizational support and TT. Similarly, Maertz Jr et al. (2007) reported that manager support decreases the turnover rate of employees. Other antecedents of TT are job design and teacher autonomy (Hackman & Oldham, 1976). The empirical studies carried out within this context prove a relationship between autonomy perception and turnover (Dysvik & Kuvaas, 2013). Besides, Song et al. (2011) found a relationship among organizational culture, autonomy at work, and turnover. Likewise, according to De Neve and Devos (2017), working conditions are significantly important in TT, particularly for early career teachers. On the other hand, You and Conley (2015) affirm that the job satisfaction of teachers decreases at schools predominated by students from low-income families and thus TT is expected. Furthermore, teachers with communication problems with students tend to make turnover decisions (Heikonen et al., 2017).

One another critical antecedent of TT is affective reaction to work, and previous studies have shown a strong relationship between affective reaction to work and TT. For instance, research carried out in various countries has revealed that the TT rate of teachers who have job satisfaction is lower than others (Emoja, 2016; Kafumbu, 2019; Okubanjo, 2014). Similarly, it has been found that there is a negative relationship between organizational commitment and TT (Finster, 2013; Chughtai & Zafar, 2006).

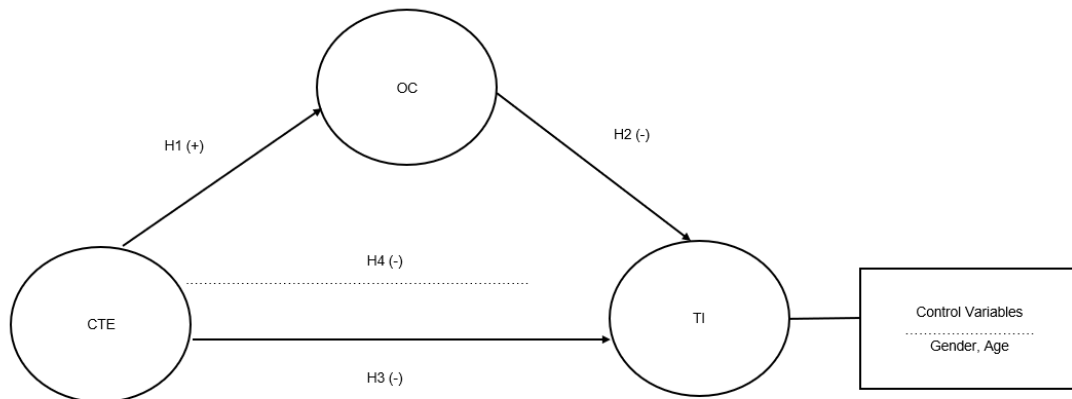
Teachers have turnover intention (TI) before they actually turnover. Thus, TI is a precursor of a teacher's turnover decision and action (Tett & Meyer, 1993). In this context, the antecedents of TI have long been investigated by various researchers (e.g., Güllü et al., 2020; Huning et al., 2020; Jones & Harter, 2005; Liu & Onwuegbuzie, 2012; Park & Johnson, 2019; Pomaki et al., 2010; Weisberg, 1994; Yang et al., 2018). These studies provide evidence that negative attitudes and experiences such as mobbing, stress, and burnout increase TI. However, teachers who have job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship and are happy at work have a relatively lower level of TI. After all, there is limited evidence in the literature about the relationship of TI with Collective Teacher Efficacy (CTE) and organizational commitment (OC). Hence, we feel it is worth exploring the influence of CTE on OC and teacher TI in the Turkish context. However, it has been reported that various individual and organizational variables mediate the relationships between CTE and teacher attitudes (Fathi et al., 2018). Teachers' organizational commitment is one of the variables that act as a mediator between CTE and teacher attitudes (Cansoy et al., 2020). However, there is also a gap in the literature regarding whether organizational commitment mediates the relationship between CTE and

teachers' TI. To fill these gaps, this study examined the relationship between collective teacher efficacy and teachers' turnover intentions in Turkey by focusing on the mediating role of teachers' organizational commitment. With this aim, this study specifically addresses the following two research questions:

1. What is the extent of the relationship between collective teacher efficacy and teachers' turnover intention?
2. Does teachers' organizational commitment mediate the relationship between collective teacher efficacy and teachers' turnover intention?

Türkiye is a western Asian and Eastern European country. As a result, it is one of those rare countries that is a melting pot of Eastern and Western cultures. The current population of Türkiye is about 85 million. Holding over 15 million students and more than 1 million teachers (MoNE, 2021), it has a centralized education system run by the Ministry of National Education (Özdemir, 2008). According to the data obtained from MoNE, the annual TT rate in Türkiye is around 15 %, which disturbs the endeavours to offer equal and fair educational services to students across the country. Indeed, Turkish students have a relatively low performance in various national and international achievement tests (OECD, 2016; OSYM, 2018). There are several reasons underlying student failure around the world and in Türkiye. At this point, a high level of TT is one of the school-based causes of this failure (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019; Ronfeldt et al., 2013). As discussed above, a positive attitude and experience decrease teacher TI (Currivan, 1999; Kafumbu, 2019). More specifically, CTE is a significant component that diminishes teacher TI (Qadach et al., 2020). Therefore, theory and practice need more empirical research conducted in various countries to investigate the organizational factors that reduce teacher TI rates. On account of this, the current study tests the theoretical model developed on the direct and indirect relations among CTE, OC, and teacher TI (see Figure 1). The present study is expected to contribute to the related literature and the development of policies aimed at decreasing teacher turnover in developed and developing countries.

**Figure 1**  
*Conceptual model*



*Abbreviations:* CTE, Collective teacher efficacy; OC organizational commitment; TI, turnover intention

## CONCEPTUAL FRAMEWORK

### Collective Teacher Efficacy

A school serves as the focal point for interactions among administrators, teachers, students, parents, and communities as a social organization. The common belief is that the school affects student success (Goddard et al., 2000). CTE and teachers' dedication to students are regarded as

the aspects influencing student achievement (Bandura, 1997; Goddard et al., 2004; Park, 2005; Thompson et al., 2004). CTE defining teachers' common values within their school may positively impact students' learning (Bandura, 1997; Goddard & Goddard, 2001; Hoy et al., 2002; Parker et al.; 2006; Tschannen-Moran & Barr, 2004). According to Breen (2013), teachers have a perception of collective efficacy by evaluating their colleagues in terms of their experiences, skill levels, and ability to teach students.

The emergence of CTE goes back to the sources of efficacy in cognitive and social theory (Adams and Forsyth, 2006). The emergence and application of human agency, the idea that people should exert control over their actions, is the subject of social cognitive theory. It also serves as the theoretical foundation for self-efficacy (Bandura, 2000). Bandura (1993) states that cognitive, motivational, effective, and selection processes of self-efficacy contribute to cognitive development and functioning. Bandura (1994, 1997) explains in the social cognitive theory that mastery experiences, vicarious experiences, social persuasion, and affective states are influential factors in developing CTE.

CTE is a school-level concept. It is a group-based understanding of an organizational characteristic (Goddard et al., 2004). For our study, CTE refers to the collective teacher efficacy of the school, defined as the teachers' shared beliefs and attitudes around the school's overall effectiveness and the most impactful ways to structure and carry out teaching activities to provide added educational value to students beyond what is available in their homes and local communities (Ross and Gray, 2006). CTE is also teachers' common belief that they can improve students, including the ones who are disengaged, unmotivated, and disadvantaged (Donohoo, 2018). According to the Coleman Report (1966), socio-economic and socio-cultural characteristics of the student's family are more influential on student achievement than the characteristics of the school (Coleman, et. al., 1966). However, Parker (1994) provides evidence that the effects of familial and student factors on school achievement may be mediated, in part, by the significant impact of teachers and principals on their belief in the instructional efficacy of their school. Teachers' high collective self-efficacy ensures they feel competent to make substantial changes and have a positive understanding.

Previous literature has documented that CTE positively correlates with various variables at student, teacher, and school levels. CTE is a determining factor in motivating students, teaching strategies, and classroom management (Tschannen-Moran & Barr, 2004). It is linked to teachers' self-efficacy, motives, and teaching success in addition to students' learning outcomes (Goddard & Goddard, 2001; Kurz & Knight, 2004; Eells, 2011). Teacher efficacy is also related to teachers' job satisfaction and trust (Zheng et al., 2019). CTE is affected by the school staff's happiness and success as a school community (Bandura, 1993). Some organizational factors such as administrative responsiveness, teachers' involvement in the decision-making process, supporting innovation, and cooperation have an impact on CTE (Newmann et al., 1989). Besides, CTE indirectly influences students' achievement by affecting teacher behaviour (Goddard et al., 2000). CTE is also related to individual teacher efficacy and goal consensus/vision (Kurz & Knight, 2003). Teachers collaborate with colleagues by discussing teaching methods and making plans for teaching. While these plans are sometimes short-term, sometimes they can be long-term, too. Teachers teaching the same subject as a team and teachers teaching the same class should receive support from each other. For example, they should coordinate several classrooms and student-related events such as co-determining the content, teaching method, assigning homework, and planning parent meetings (Tiplic, et.al., 2015.) CTE may be a component that can explain how teacher-to-teacher interaction affects student achievement (Moolenaar, et. Al., 2012). A collaborative approach to addressing challenges can support educators in managing various teaching responsibilities and obligations. When teachers unite in a spirit of teamwork and mutual assistance, it helps alleviate some of the profession's inherent stresses. Fostering an environment where faculty support one another in navigating difficulties can help promote well-being and instructional excellence.

## Organizational Commitment

The fact that a school achieves its aims effectively depends substantially on a high level of teachers' organizational commitment (OC). Thus, researchers have focused on antecedents and impacts of teacher OC. Although there are numerous definitions of OC in the literature, (Morrow 1983) describes it as the desire of an employee to stay in the organization and continue as a member by adopting the aims and values of the organization. Similarly, Gaertner and Nollen (1989) depict it as the desire of an employee to continue to work in the same organization, to take on the aims and values of the organization, and intention to become integrated with the organization without any financial worries. According to Reichers, (1985), it is the commitment of individuals to behavioral practices that is a result of attributing a committed attitude to themselves after performing intentional, clear, and irrevocable actions. Besides, Porter et al. (1974) offer a three-dimensional definition as follows: (a) belief in and acceptance of organizational aims and values, (b) desire to make an effort to achieve organizational goals, and (c) great ambition to continue organizational membership. However, our study is based on the conceptualization of Allen and Meyer (1990). For this reason, OC refers to a psychological contract that identifies the relationship of employees with the organization and influences the decision to stay in the organization (Meyer & Allen, 1991).

In their research, Allen and Meyer (1990) examined organizational commitment (OC) as a three-dimensional construct comprising affective, continuance, and normative commitment. Affective commitment refers to an employee's emotional attachment to the organization through identifying with, feeling a sense of belonging, and being involved. Employees with strong affective commitment remain with the organization because they want to do so (Wiener, 1982). Employees identify themselves with organizational goals and values. In fact, they have the feeling of organizational aims since they take pleasure in being a member of that organization (Gaertner & Nollen 1989). If an employee is committed to their organization, continuance commitment occurs voluntarily (Meyer & Allen, 1997). It has to do with the employees' belief that there will be a loss in their investment in the organization if they leave (Meyer et al., 1993). The possibility of losing their gains in case of leave makes employees dependent on the organization (Hrebiniak & Alutto 1972). Since employees think the possibility of paying dearly for leaving the organization is strong, they decide to stay in the organization, which is called continuance commitment (Blau & Boal 1987). On the other hand, normative commitment is described as the responsibility of continuance due to moral values. Indeed, employees continue because of loyalty and liability (Vanderberghe & Tremblay, 2008). It is more about the belief that committing to the organization is true and moral than individual commitment (Meyer & Allen, 1991). In other words, it is a matter of an employee's desire for affective commitment, need for continuance commitment, and obligation in normative commitment.

According to Huberman (1993), the OC of teachers is one of the most critical components of education and the success of schools. In fact, the literature proves that high teacher OC influences student outcomes. In this regard, Kushman (1992) provides evidence that teachers get involved in decision-making processes more effectively at schools where the OC of teachers is strong. Besides, it has been found that teachers with firm commitment serve students coming from disadvantaged backgrounds, display a learning-friendly school climate, care for student success, and put more effort into students' developing a positive attitude towards school (Firestone, 1996; Graham, 1996; Kushman, 1992; Louis, 1998). Although there is several research based on OC, some highlighted that teachers with great OC have job satisfaction (Anari, 2012; Bashir & Gani, 2020; Firestone, 1996; Karataş & Güleş, 2010; Malik et al., 2010; Zeinabadi, 2010) and high motivation (Ahluwalia & Preet, 2017; George & Sabapathy, 2011; Memişoğlu & Kalay, 2017). However, there is a relationship between teacher OC and academic optimism (Çoban & Demirtaş, 2011), quality of working life (QWL) (Louis, 1998), organizational trust perception (Yılmaz, 2008), and performance (Chughtai & Zafar, 2006; Istanti et al., 2020; Leithwood et al., 1994; Yao et al., 2020). Furthermore, genuine OC could be effective in shaping

perpetual improvement norms and cooperation at a school (Little, 1982; Little, 1990; Rosenholtz, 1985).

### **Turnover Intention**

Teachers could leave their jobs or change their schools for various reasons. This brings about a serious risk to the achievement of school goals in which qualified and a sufficient number of human resources are vital. However, this process includes more than one step. Firstly, teachers have TI before they leave their jobs. Ajzen and Fishbein's (1980) precursor of actual behaviour is intention. In this study, TI refers to an employee's consideration of voluntarily ending their employment relationship with the organization they currently work for. TI encompasses thoughts about leaving the organization altogether and potentially quitting one's current profession or field to pursue an alternative career path outside one's existing line of work (Griffeth et al. 2000).

Teacher TI could have neutral, positive, and negative results at the organizational level. Such examples could be regarded as the positive impacts of TI (Beehr, 1995). On the other way round, TI could have negative results. In fact, teachers' having TI and leaving the job bring about a financial burden (Ingersoll, 2001). According to Ingersoll (2001), there are two types of turnover. While one type is called movers, the other is called leavers. Movers leave to work at another school. However, leavers quit teaching for real. Ingersoll (2001) also makes another classification as voluntary and nonvoluntary turnover. Voluntary turnover occurs due to mainly retirement, termination of the contract, or closure of the school. Yet, nonvoluntary turnover emerges in situations such as the cancellation of the contract of an employee.

According to the literature, the antecedents of TI could be analyzed under three headings. The first one of these is teacher background features which include age (Metzke, 1988; You & Conley, 2015), gender (Brownell & Smith, 1992), and ethnicity (Billingsley et al., 1995). The second one is work environment factors that include organizational support (Dawley et al., 2010), executive support (Maertz Jr et al., 2007), job design and teacher autonomy (Dysvik & Kuvaas, 2013), organizational culture (Song et al. 2011) and organizational communication (Heikonen et al., 2017). The third one is an affective reaction to work which is mainly composed of job satisfaction (Emoja, 2016; Kafumbu, 2019; Okubanjo, 2014), and organizational commitment (Finster, 2013; Chughtai & Zafar, 2006).

### **The Relationship between Collective Teacher Efficacy and Organizational Commitment**

CTE is a multileveled variable. When CTE is strong, teachers put more effort into school achievement. They also have positive expectations for student success (Ross & Gray, 2006; Tschannen-Moran & Barr, 2004). This is actually related to their positive attitudes towards the school they work at. As a matter of fact, teachers have a high commitment to organizational values at schools where CTE is strong (Ross & Gray, 2006). Similarly, various studies displayed that there is a significant relationship between CTE and teachers' positive attitude towards their school (Cansoy et al., 2020; Fathi et al., 2018; Ware & Kitsantas, 2007). It is possible to say that the organizational commitment of teachers who believe that having competence as a teacher is an important factor in increasing the success of the students and who are confident in their own abilities is high (Coladarci, 1992). Hence, the researchers of the current study propose the following hypothesis:

H1= There is a positive relationship between collective teacher efficacy and organizational commitment.

## The Relationship between Organizational Commitment and Turnover Intention

When teachers feel committed to their schools, it increases the school performance positively. Previous studies suggest that the higher OC teachers have, the higher their performance (Tolentino, 2013; Van Waeyenberg et al., 2022). Likewise, certain studies indicate a relationship between school culture and OC (Shaw & Reyes, 1992; Zhu et al., 2011). Thus, teachers with strong OC also display a higher level of organizational citizenship (Bogler & Somech, 2004). It is clear that OC is a positive predictor of positive teacher attitudes. However, a low level of OC has a negative impact. In this sense, it has been found that there is a negative relationship between OC and teacher TI (Aydoğdu & Asıkgil, 2011; Finster, 2013; Okubanjo, 2014). Hence, the researchers of the current study propose the following hypothesis:

H2= There is a negative relationship between organizational commitment and turnover intention.

## The Relationship between Collective Teacher Efficacy and Turnover Intention

The literature illustrates that CTE is in relation to student and teacher outcomes, particularly with student success (Goddard et al., 2000). After all, it has been revealed that teachers have a positive attitude towards their schools and profession at schools with a high level of CTE (Choong et al., 2022; Vatou & Vatou, 2019). In this regard, various studies demonstrated the relationship between CTE and TI (Mattingly, 2007; Kolwyck, 2020; Høigaard et al., 2012). According to these studies, teachers do not want to leave their schools if the CTE is high. Hence, the researchers of the current study propose the following hypothesis:

H3= There is a negative relationship between collective teacher efficacy and turnover intention.

## The Mediating Role of Organizational Commitment in the Relationship between Collective Teacher Efficacy and Turnover Intention

Previous studies on teachers showed that CTE increases the level of teacher OC (Ross & Gray, 2006; Tschannen-Moran & Barr, 2004). Similarly, a high level of teacher OC reduces teacher TI (Aydoğdu & Asıkgil, 2011; Finster, 2013; Okubanjo, 2014). In addition, various studies provide information about the negative relationship between CTE and teacher TI (Mattingly, 2007; Kolwyck, 2020; Høigaard et al., 2012). Therefore, it is obvious that the literature reveals a complex relationship among these three variables. In fact, we believe that OC could have a mediating role in the relationship between CTE and teacher TI. Hence, the researchers of the current study propose the following hypothesis:

H4= Organizational commitment has a mediating role in the relationship between collective teacher efficacy and turnover intention.

## METHOD

### Participants

The population of this study is 311.835 teachers working in 9180 state high schools in Türkiye during the 2021-2022 academic year (MoNE, 2021). While conducting this study, we complied with all local and national research ethics rules. Since it was not possible to reach the entire population, the research was conducted on a sample. Regarding the size of the target population, it was assumed that 384 people would represent the target population at a 95% confidence level (Anderson, 1990; Büyüköztürk et al., 2010). Thus, we decided that 384 teachers would represent this population with % 5 tolerance and a .05 significance level. Tabachnick and Fidell (2012) argue that the larger the sample size, the stronger the analysis and the smaller the standard error. Therefore, we have included more participants than the target sample size. We used stratified sampling to select the participants. In this sense, we based our sampling on the Nomenclature of Territorial Units for Statistics (NUTS), in which Türkiye is divided into 12

regions in terms of geographical, social, and financial similarities (Turkish Statistical Institute [TSI], 2021). As a result, we collected data from schools located in 12 different regions. The names of these regions and survey responses from them are as follows; TR1, İstanbul ( $f=70$ ); TR2, West Marmara ( $f=10$ ); TR3, Aegean ( $f=52$ ); TR4, East Marmara ( $f=15$ ); TR5, West Anatolia ( $f=151$ ); TR6, Mediterranean ( $f=48$ ); TR7, Central Anatolia ( $f=58$ ); TR8, West Black Sea ( $f=83$ ); TR9, East Black Sea ( $f=18$ ); TRA Northeast Anatolia ( $f=16$ ); TRB, Central East Anatolia ( $f=24$ ); TRC, Southeast Anatolia ( $f=62$ ). In this regard, one of the basic limitations of this study is the fact that the schools were closed due to COVID 19 Pandemic. Because of this, the data was collected through online tools with the approval and support of MoNE. Actually, Frippiat et al. (2010) indicate that online data collection ensures carrying out the research in a democratic manner and tracking the data easily. As a result, the study subjects were 607 teachers 396 of whom are female (65.2%), 211 of whom are male (34.8%); 446 of whom are married (73.5%), 161 of whom are single (26.5%); 466 of whom hold bachelor degree (76.6%), and 133 of whom hold graduate degree (23.4%). The average age of the participants is 40.52 and their seniority is as follows: 1-5 years, 351 (57.8%), 6-10 years, 110 (18.1%), 11-15 years, 123 (20.3%), 16-20 years, 94 (15.5%), 21 years and above, 202 (33.3%).

## Measurement

The data for this study was collected through a survey comprising a chart for demographic information and three scales. Participants were asked to rate each item on a five-point Likert scale ranging from strongly disagree to agree strongly.

### *Collective Teacher Efficacy*

The Collective Teacher Efficacy Scale (CTES) developed by Tschannen-Moran & Barr (2004) was used in this research to measure teachers' collective efficacy. CTES was adapted to Turkish by Erdoğan & Dönmez (2015). CTES was designed to measure two dimensions: 1-student discipline (6 items, e.g., "To what extent can school personnel in your school establish rules and procedures that facilitate learning?"); (2) teaching strategy (6 items, e.g., "How much can teachers in your school do to produce meaningful student learning?"). Confirmatory factor analysis (CFA) was used to examine the construct validity. The CFA results indicated an acceptable model fit ( $\chi^2=254.756$ ,  $df=51$ ,  $p<0.01$ , RMSEA=0.08, CFI=0.95, TLI=0.94). The Cronbach's alpha values of these dimensions in the present study were .87 and .89, respectively, indicating sound internal consistency.

### *Organizational Commitment*

The Organizational Commitment Scale (OCS) developed by Meyer et al. (1993) was used in this study to measure teachers' organizational commitment. OCS was adapted to Turkish by Dağlı et al. (2018). OCS was designed to measure three dimensions: (1) affective commitment (6 items, e.g. "I would be very happy to spend the rest of my career with this organization"); (2) continuance commitment (6 items, e.g. "Right now, staying with my organization is a matter of necessity as much as desire"); (3) normative commitment (6 items, e.g. "I do not feel any obligation to remain with my current employer (R)"). CFA was used to examine the construct validity. The CFA results indicated an acceptable model fit ( $\chi^2=612.984$ ,  $df=129$ ,  $p<0.01$ , RMSEA=0.07, CFI=0.91, TLI=0.90). The Cronbach's alpha values of these dimensions in the present study were 0.87, 0.78, and 0.84, respectively, indicating sound internal consistency.

### *Turnover Intention*

The Intent to Quit Scale (IQS) developed by Wayne et al. (1997) was used in this study to measure teachers' turnover intentions. IQS was adapted to Turkish by Küçükusta (2007). IQS was composed of one dimension and consisted of 3 items (e.g. "I intend to quit seriously my present job"). CFA was used to examine the construct validity. The CFA results indicated an acceptable model fit ( $\chi^2=36.117$ ,  $df=8$ ,  $p<0.01$ , RMSEA=0.07, CFI=0.98, TLI=0.97). The

Cronbach's alpha value of the scale in the present study was 0.89, indicating sound internal consistency.

### **Analytic Strategy**

The data analysis process started with the analysis of descriptive statistics as to the study variables with SPSS 25 software. For that purpose, we first calculated the arithmetic mean and standard deviation of the variables. Then, we calculated Pearson correlation values among variables. After that, we conducted Structural Equation Modelling (SEM) with Mplus 8.4 software (Muthén & Muthén, 2017) in order to create the model and analyse the structural relations among variables. In this study, we tested the direct effect of collective teacher efficacy on intention to leave the job as well as its indirect effect through the mediating role of organizational commitment, controlling several teacher characteristics such as gender (Female=0, Male=1) and age (years). In addition, we used the bootstrapping method, suggested by Preacher & Hayes (2008) to obtain confidence intervals and significance levels for paths. For all analyses, we used robust maximum likelihood (MLR) as the estimator. We examined model fit with CFI, TLI, and RMSEA. CFI and TLI values of .90 or greater and .95 or greater indicate adequate and good fit respectively (Hu & Bentler, 1999). RMSEA values of .08 or less and .05 or less indicate adequate and good fit respectively (Hu & Bentler, 1999). The study data were collected from a single source (i.e. teachers). Therefore, we took certain steps to decrease common method bias (Podsakoff et al., 2012). In this context, we first performed a single-factor test suggested by Harman (1967). The analysis revealed that the items did not gather under a single factor. The first factor accounted for 31.5 % of the total variance (less than 50%). Moreover, the eigenvalue was found to be 6, which is above 1. This result showed that the data set did not have a threat of common method bias.

### **Research Ethics**

All the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed in the entire process from the planning, implementation, data collection to the analysis of the data. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Scientific Research and Publication Ethics Actions" have been carried out.

During the writing process of this study, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic media for evaluation. Implementation permission was obtained for this research with the letter of the Strategy Development Directorate of the Ministry of National Education dated 15.04.2021 and numbered E-49614598-605.01-24278164. Permission to use the scales was obtained from the scale owners in the study.

#### ***Research ethics committee approval information***

Name of the ethics committee: Yozgat Bozok University Ethics Commission

Date of the decision: 17.02.2021

Document issue number: 19/20

## **RESULTS**

### **Reliability, Descriptive Statistics, and Correlations**

Table 1 presents the descriptive statistics, measurement reliabilities, and intervariable correlations for the study's variables. The table includes the mean, standard deviation, Cronbach's alpha scores demonstrating internal consistency where applicable, and zero-order Pearson correlation coefficients for all variables. Examining this data provides insight into how the variables relate to each other as measured in this particular sample and study design.



**Table 1***Means, Standard Deviations, and Reliability Measures (n = 607)*

Variables	M	SD	$\alpha$	1	2	3	4	5	6	7	8
1. CTE	3.38	.60	.93								
2. SD	3.52	.62	.87	.94*							
3. TS	3.24	.65	.89	.95*	.79*						
4. OC	3.19	.68	.89	.43*	.41*	.41*					
5. AC	3.50	.90	.87	.44*	.43*	.40*	.87*				
6. CC	3.22	.81	.78	.32*	.29*	.31*	.88*	.60*			
7. NC	2.85	.67	.84	.34*	.31*	.33*	.83*	.55*	.65*		
8. TI	2.04	1.08	.89	-.30*	-.32*	-.26*	-.36*	-.38*	-.27*	-.25*	

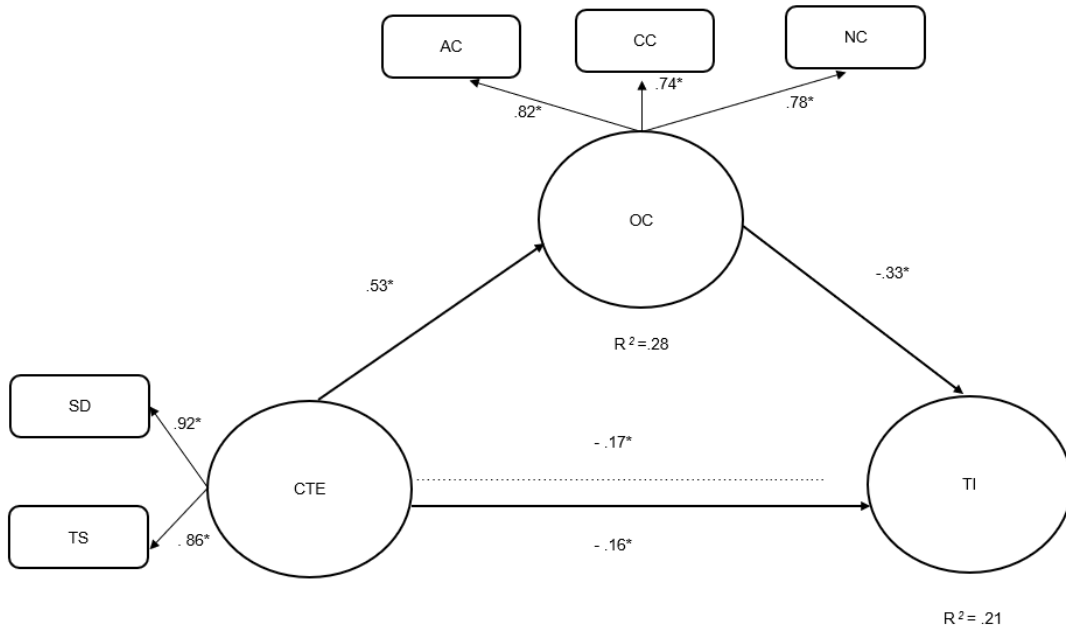
\* $p < 0.05$ 

*Abbreviations:* CTE, Collective teacher efficacy; SD, student discipline; TS, teaching strategy; OC, organizational commitment; AC, affective commitment; CC, continuance commitment; NC, normative commitment; TI, turnover intention

Table 1 displays that the results of CTE (M= 3.38, SD=.60) and OC (M=3.19, SD= .68) suggest a moderate level. However, the mean of TI values corresponds to a low level (M=2.04, SD=1.08). Moreover, there is a moderate level of positive relationship between CTE and OC ( $r = .43$ ,  $p < .05$ ). Yet, the results of the analyses reveal a moderate level of negative relationship between CTE and TI ( $r = -.30$ ,  $p < .05$ ). Similarly, there is a moderate level of negative relationship between OC and TI ( $r = -.36$ ,  $p < .05$ ).

### Structural model

The hypothesis of this study was tested with SEM. For this purpose, the first measurement model and then the structural model were evaluated (Anderson & Gerbing, 1988). The path diagram, path coefficient, and R2 values are displayed in Figure 2.

**Figure 2***SEM Results*\* $p < .001$

We analyzed the goodness of fit values to identify if the structural model is validated or not (Hu & Bentler 1999). The results revealed that the model is at an acceptable level [ $\chi^2= 33.437$ ;  $df= 7$ ;  $\chi^2/df= 4.77$ ;  $TLI= .96$ ;  $CFI= .98$ ;  $RMSEA= .07$ ;  $SRMR= .02$ ]. Thus, the conceptual model of the research was confirmed. According to these results, CTE predicts OC positively ( $\beta=.53$ ,  $SE= .05$ ,  $p<.001$ ). However, CTE ( $\beta= -.16$ ,  $SE= .05$ ,  $p<.001$ ) and OC ( $\beta= -.33$ ,  $SE= .04$ ,  $p<.001$ ) predicts teacher TI negatively in a significant manner. After all, CTE explains 28 % of the variance in OC and OC estimates 21 % of the variance in TI, which supports the first, second and third hypotheses of the research.

## Mediation Test

We performed bootstrap analysis using Mplus 8.4 to depict the mediating role of OC in the relationship between CTE and teacher TI. To evaluate the impact size, we grounded our research on Kline's (2013) classification in which 0.10-0.29 is regarded as small, 0.30-0.49 as mediocre and 0.50 over as high impact. Bootstrap analysis was carried out with 5000 sample at a confidence interval of 95 %. The results are illustrated in Table 2.

**Table 2**

*The Mediation of Organizational Commitment on the Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Intention to Leave*

	$\beta$	Standardized Coefficients		95% Bootstrap CI		Sig
		SE	Z	Lower	Upper	
<i>Direct effect</i>						
CTE-OC	.53	.03	11.89	.50	.80	**
CTE-TI	-.16	.05	-5.23	-.61	-.14	**
<i>Indirect effect</i>						
CTE-TI	-.17	.03	-5.23	-.25	-.11	**
<i>Total effect</i>						
CTE-TI	-.33	.04	-7.67	-.44	-.26	**

Note: 5000 bootstrapped samples.

Abbreviations: CI, confidence-interval; CTE, collective teacher efficacy; OC, organizational commitment; TI, turnover intention

\*\* $p<.001$ ;  $n = 607$

As seen in Table 2, there is a weak but negative and statistically significant indirect effect of collective teacher efficacy on turnover intention ( $\beta= -.17$ ,  $p<.001$ ) as mediated by organizational commitment. This means that the increase in collective teacher efficacy leads to moderate improvement in organizational commitment, while a moderate increase in organizational commitment is associated with a slight decrease in turnover intention. Thus, the fourth hypothesis of the research is supported.

## DISCUSSION

We investigated the mediating role of OC in the relationship between CTE and TI in this study. For this purpose, 607 high school teachers from 12 different regions of Türkiye participated in the study. The analysis revealed that CTE reduces teacher TI. This finding is compatible with the literature in that CTE contributes to all components of a school, particularly students and teachers (Choong et al., 2022; Goddard et al., 2000; Vatou & Vatou, 2019). Similarly, it supports the previous studies indicating that CTE diminishes teacher TI (Mattingly, 2007; Kolwyck, 2020; Høigaard et al., 2012). These studies generally affirm that teachers have less TI at schools where CTE is high. However, the results of our study conform with the literature illustrating the positive impacts of OC on school organization (Bogler & Somech, 2004; Shaw & Reyes, 1992;

Murat ÖZDEMİR, Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ, Gönül ŞAHİN, Oya USLU ÇETİN, Sevda KIR

Türkiye’de lise öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliliği ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolü

Tolentino, 2013; Van Waeyenberg et al., 2022; Zhu et al., 2011). In consequence, our study subsidizes the findings demonstrating the effects of teacher OC on schools. It specifically adds to the literature depicting that OC weakens teacher TI (Mattingly, 2007; Kolwyck, 2020; Høigaard et al., 2012).

It has been demonstrated by various studies that student success decreases as a result of teacher turnover (Ronfeldt, 2012; Ronfeldt, et.al., 2013; Ronfeldt & McQueen, 2017). It is inevitable for teachers to enter TI before making a turnover decision (Tett & Meyer, 1993). It has been demonstrated by certain studies (Huning et al., 2020; Liu & Onwuegbuzie, 2012; Pomaki et al., 2010; Ware & Kitsantas, 2007) that factors such as burnout, mobbing, and stress are associated with TI. In addition, it is supported by studies (Blau & Boal, 1987; Kolwyck, 2020; Tiplic, et.al., 2015) that teachers with high job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship and happiness have relatively low TI levels. We also tried to fill the gap in the literature on how CTE and OC organizational commitment are in a holistic relationship with teacher TI.

Our study reports that CTE, directly and indirectly, lessens teacher TI. Accordingly, precautions that would strengthen CTE at schools are vital to reducing teacher TI. Besides, increasing OC would also contribute to this process positively. Indeed, previous studies suggest that various positive teacher attitudes and behaviors particularly job satisfaction, teacher well-being, OC, perceived organizational support, and organizational citizenship play an important role in lowering teacher TI (Blau & Boal, 1987; Breen, 2013; Finster, 2013; Qadach, et al., 2020; Ware & Kitsantas, 2007). Therefore, it is possible to improve the functioning of CTE in schools through studies on teachers' well-being and positive organizational outcomes. In addition, the financial and moral difficulties experienced by teachers who left the job, and the difficulties of preparing for a new work experience, suggest that turnover may have long-term consequences (Hakanen et al., 2006; Nieto, 2003). Considering the studies showing that the performance of teachers with high OC is also high (Tolentino, 2013; Van Waeyenberg et al., 2022), if teachers who avoid facing these difficulties work without being committed and professional, this will negatively affect student success (Tschannen-Moran & Barr, 2004). From this point of view, we supported the literature in that increasing the CTE will reduce the intention to leave the job. Therefore, policymakers need to develop strategies that teachers can use to increase CTE and reduce TI. In this sense, our study contains findings that will attract the attention of practitioners. However, there are various limitations of this research. First of all, it is conducted in the form of a cross-sectional design due to which the data was collected at one time. Thus, future researchers could undertake longitudinal studies. Similarly, it could be conducted at the beginning of the school year to depict the temporal changes in teacher TI (Hill et al. 2012). Besides, the main limitation of this study is that it is one-level research. In fact, CTE is naturally a school-based variable. Therefore, future studies on the effect of CTE on teacher TI could be conducted with the use of multi-level designs (Bryk & Raudenbush 1992). One another limitation of this study is that the study group was only teachers. However, future studies could include school managers. Lastly, countries in the east where power distance is low (Hofstede 1991) such as Türkiye have centralist education systems. Thus, it is not proper to generalize the results of the study to Western countries. Thus and so, comparative studies could be done in various cultures and contexts. Moreover, power distance could be taken as a moderating variable in such studies. CTE could be regarded as one of the significant instruments to be used in reducing teacher TI. The lower the teacher turnover rate the healthier the organizational, managerial, and educational activities at a school. It is obvious that this would subsidize achieving organizational and educational goals. Thus, this finding of the study could lead the policymakers and leaders in educational institutions. Policies and practices encouraging CTE increase the commitment of teachers and make them stay at their schools and work more productively and efficiently.

## Acknowledgement and Support

As the authors, we do not express any support or gratitude towards the conduct of the research.

## Statement of Contribution Rate

The authors of the study contributed equally to all processes of the research.

## Declaration of Conflict of Interest

We have no conflict of interest to disclose.

## Statement of Publication Ethics

All the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed in the entire process from the planning, implementation, data collection to the analysis of the data. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Scientific Research and Publication Ethics Actions" have been carried out.

During the writing process of this study, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic media for evaluation. Implementation permission was obtained for this research with the letter of the Strategy Development Directorate of the Ministry of National Education dated 15.04.2021 and numbered E-49614598-605.01-24278164. Permission to use the scales was obtained from the scale owners in the study.

## Research ethics committee approval information

Name of the ethics committee: Yozgat Bozok University Ethics Commission

Date of the decision: 17.02.2021

Document issue number: 19/20

## REFERENCES

- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration, 44* (6), 625-642.
- Ahluwalia, A. K., & Preet, K. (2017). The influence of organizational commitment on work motivation: a comparative study of state and private university teachers. *IUP Journal of Organizational Behavior, 16*(2), 55-70.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.
- Allen, N. J., Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology, 63*, 1-18
- Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning, 24*(4), 256-269.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. The Falmer Press
- Anderson, J. C., & Gerbing, David, W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Aydoğdu, S., & Asikgil, B. (2011). An empirical study of the relationship among job satisfaction, organizational commitment and turnover intention. *International Review of Management and Marketing, 1*(3), 43-53.
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Murat ÖZDEMİR, Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ, Gönül ŞAHİN, Oya USLU ÇETİN, Sevda KIR

Türkiye’de lise öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliliği ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolü

- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions In Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bashir, B., & Gani, A. (2020). Testing the effects of job satisfaction on organizational commitment. *Journal of Management Development*, 39(4), 525-542.
- Beehr, T.A. (1995). *Psychological stress in the workplace*. Routledge.
- Billingsley, B. S. (1995). Improving the Retention of Special Education Teachers. Final Report. RTI Project 5168.
- Blau, G. J., & Boal, K. B. (1987). Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism. *Academy of Management Review*, 12(2), 288-300.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment, and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and teacher education*, 20(3), 277-289.
- Breen, I. T. (2013). *The influence of perceived organization support on collective teacher efficacy*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Keiser University.
- Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1992). Attrition/retention of special education teachers: Critique of current research and recommendations for retention efforts. *Teacher Education and Special Education*, 15(4), 229-248.
- Bryk, A. S. & S. W. Raudenbush. (1992). *Hierarchical Linear Models*. Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş.,& Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cansoy, R., Parlar, H., & Polatcan, M. (2020). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International journal of leadership in education*, 1-19.
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36), 1-30.
- Choong, Y. O., Ng, L. P., & Lau, T. C. (2022). Creating the path towards organisational citizenship behaviour through collective efficacy and teacher's self-efficacy. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2053063>
- Chughtai, A. A., & Zafar, S. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani university teachers. *Applied HRM research*, 11(1), 39.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). The coleman report. *Equality of Educational Opportunity*, 1-32.
- Conley, S., & You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 521-540.
- Curry, D. B. (1999). The causal order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover. *Human resource management review*, 9(4), 495-524.
- Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 317-348 .
- Dağlı, A., Elçiçek, Z., & Han, B. (2018). Adaptation of the "Organizational Commitment Scale" into Turkish: Validity and reliability study. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(68), 1765-1777.
- Dawley, D., Houghton, J. D., & Bucklew, N. S. (2010). Perceived organizational support and turnover intention: The mediating effects of personal sacrifice and job fit. *The Journal of social psychology*, 150(3), 238-257.
- De Neve, D., & Devos, G. (2017). Psychological states and working conditions buffer beginning teachers' intention to leave the job. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 6-27.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban education*, 41(6), 603-627.

- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19(3), 323-345. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>
- Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2013). Perceived job autonomy and turnover intention: The moderating role of perceived supervisor support. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(5), 563-573.
- Eells, R.J. (2011). Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and efficacy to improve school achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(3), 349-370. <https://doi.org/10.1080/15700763.2011.585537>
- Emoja, M. M. (2016). Job satisfaction and teacher turnover intention in secondary schools in Kakamega Central District, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 4(3), 85-100.
- Erdoğan, U., & Dönmez, B. (2015). Adaptation of collective teacher efficacy scale into Turkish: Validity and reliability study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(3), 345-366.
- Fathi, J., & Savadi Rostami, E. (2018). Collective teacher efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction among Iranian EFL Teachers: The mediating role of teaching commitment. *Journal of Teaching Language Skills*, 37(2), 33-64.
- Finster, MP (2013). *Öğretmenlerin iş tatmini, örgütsel bağlılıkları, işten ayrılma niyetleri ve fiili işten ayrılma: bütünlendirici yapısal eşitlik modelleme yaklaşımını kullanan ikincil bir analiz*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Washington Üniversitesi.
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209-235.
- Frippiat, D., N. Marquis, and E. Wiles-Portier. 2010. Web Surveys in the social sciences: An overview. *Population*, 65(2), 285-311.
- Gaertner, K. N., & Nollen, S. D. (1989). Career experiences, perceptions of employment practices, and psychological commitment to the organization. *Human relations* 42(11), 975-991.
- George, L., & Sabapathy, T. (2011). Work motivation of teachers: Relationship with organizational commitment. *Canadian Social Science*, 7(1), 90-99.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13
- Graham, K. C. (1996). Running ahead enhancing teacher commitment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 45-47.
- Griffeth, R.W., Hom, P.W., & Gaertner, S. (2000) A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: Update, moderator tests, and research implications for the next millennium. *Journal of Management*, 26(3), 463-488.
- Güllü, S., Yildiz, B. S., & Kaya, R. (2020). The mediating effect of organizational commitment between mobbing and turnover intention: An application on physical education and sports teachers. *European Journal of Education Studies*, 7(2), 181-189.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513.
- Harman, H.H. (1967). *Modern factor analysis*. University of Chicago Press.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 45(3), 250-266.
- Hill, N. S., Seo, M. G., Kang, J. H., & Taylor, M. S. (2012). Building employee commitment to change across organizational levels: The influence of hierarchical distance and direct managers' transformational leadership. *Organization Science*, 23(3), 758-777.

- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw Hill.
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: the significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 555-573.
- 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 multi disciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Huberman, M. (1993). Burnout in teaching careers. *European Education*, 25(3), 47-69.
- Huning, T. M., Hurt, K. J., & Frieder, R. E. (2020). The effect of servant leadership, perceived organizational support, job satisfaction and job embeddedness on turnover intentions: An empirical investigation. *In Evidence-Based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, 8(2), 177-194.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, 38(3), 499-534.
- Istanti, E., Soeherman, A. D. G., Budianto, F., Noviandari, I., & Sanusi, R. (2020). The influences of motivation, work milieu, and organizational commitment on teacher performance in MTS Negeri 4 (Public Islamic School). *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 3(2), 629-642.
- Jones, J. R., & Harter, J. K. (2005). Race effects on the employee engagement-turnover intention relationship. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(2), 78-88.
- Kafumbu, F. T. (2019). Job satisfaction and teacher turnover intentions in Malawi: A quantitative assessment. *International Journal of Educational Reform*, 28(2), 207-226.
- Karataş, S., & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Kline, P. (2013). *Handbook of psychological testing*. Routledge.
- Kolwyck, B. J. (2020). *The relationship between efficacy and teacher turnover intent*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Southern Illinois University at Carbondale.
- Kurz, T. B., & Knight, S. L. (2004). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus. *Learning environments research*, 7, 111-128.
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational administration quarterly*, 28(1), 5-42.
- Küçükusta, D. (2007). *Konaklama işletmelerinde iş-yaşam dengesinin çalışma yaşam kalitesine etkileri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Leithwood, K., Menzies, T., & Jantzi, D. (1994). Earning teachers' commitment to curriculum reform. *Peabody Journal of Education*, 69(4), 38-61.
- Levy, A. J., Joy, L., Ellis, P., Jablonski, E., & Karelitz, T. M. (2012). Estimating teacher turnover costs: A case study. *Journal of Education Finance*, 38(2), 102-129.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. Falmer.
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160-170.
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work-life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 9(1), 1-27.
- Maertz Jr, C. P., Griffeth, R. W., Campbell, N. S., & Allen, D. G. (2007). The effects of perceived organizational support and perceived supervisor support on employee turnover. *Journal of Organizational Behavior*, 28(8), 1059-1075.

- Malik, M. E., Nawab, S., Naeem, B., & Danish, R. Q. (2010). Job satisfaction and organizational commitment of university teachers in public sector of Pakistan. *International journal of business and management*, 5(6), 17-26.
- Mattingly, J. W. (2007). *A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars*, (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Louisville.
- Memişoğlu, S. P., & Kalay, M. (2017). İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği). *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 367-392.
- Metzke, L. K. (1988). *A study of the causes of teacher attrition in regular and special education in Wisconsin*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Marquette University.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Sage.
- 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(4), 538-551
- MoNE (2021) *National Education Statistics*. Ankara: MoNE.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and teacher education*, 28(2), 251-262.
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of management review* 8(3), 486-500.
- Muthén, L.K., & Muthén, B. (2017). *Mplus User's Guide*. Muthen & Muthen.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, 62, 221-238. <https://doi.org/10.2307/2112828>
- Nieto, S. (2003). Challenging current notions of "highly qualified teachers" through work in a teachers' inquiry group. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 386-398.
- OECD.(2016) *Organization for Economic. "Education at a glance*. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016\\_eag-2016-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en)
- Okubanjo, A. O. (2014). Organizational commitment and job satisfaction as determinant of primary school teachers turnover intention. *Higher Education of Social Science*, 7(1), 173-179.
- ÖSYM. (2018). *2018-YKS sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. <https://www.osym.gov.tr>
- Özdemir, M. (2008). Decentralization policies in education administration. *Amme İdaresi Dergisi* 41(3), 153-168.
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and evaluation*, 11(5), 461-485.
- Park, K. A., & Johnson, K. R. (2019). Job satisfaction, work engagement, and turnover intention of CTE health science teachers. *International journal for research in vocational education and training*, 6(3), 224-242.
- Parker, K., Hannah, E., & Topping, K.J. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school. *Improving Schools* 9(2), 111-129.
- Parker, L. E. (1994). Working together: Perceived self-and collective-efficacy at the workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, 24(1), 43-59.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual review of psychology*, 63(1), 539-569.
- Pomaki, G., DeLongis, A., Frey, D., Short, K., & Woehrle, T. (2010). When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support on turnover intention. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1340-1346.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40(3), 879-891.



- Qadach, M., Schechter, C., & Da'as, R. A. (2020). Instructional leadership and teachers' intent to leave: The mediating role of collective teacher efficacy and shared vision. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 617-634.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10(3), 465-476
- Ronfeldt, M. (2012). Where should student teachers learn to teach? Effects of field placement school characteristics on teacher retention and effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(1), 3-26.
- Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394-410.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93,353-388.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: the mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 179-199.
- Shaw, J., & Reyes, P. (1992). School cultures: Organizational value orientation and commitment. *The Journal of Educational Research*, 85(5), 295-302.
- Singer, J. D. (1992). Are special educators' career paths special? Results from a 13-year longitudinal study. *Exceptional children*, 59(3), 262-279.
- Song, J. H., Martens, J., McCharen, B., & Ausburn, L. (2011). Multi-structural relationships among organizational culture, job autonomy, and CTE teacher turnover intention. *Career and Technical Education Research*, 36(1), 3-26.
- Sorensen, L. C., & Ladd, H. F. (2020). The hidden costs of teacher turnover. *American Educational Research Association*, 6(1), 1-24.
- Synar, E., & Maiden, J. (2012). A comprehensive model for estimating the financial impact of teacher turnover. *Journal of Education Finance*, 38(2)130-144.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics*. Allyn & Bacon.
- Tett, R. P., & Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel psychology*, 46(2), 259-293.
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1), 1-15.
- Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge journal of education*, 45(4), 451-474.
- Tolentino, R. C. (2013). Organizational commitment and job performance of the academic and administrative personnel. *International Journal of Information Technology and Business Management*, 15(1), 51-59.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Turkish Statistical Institute TSI (2021) *Nomenclature of territorial units for statistics*. Available at: <https://tuikweb.tuik.gov.tr>.
- Van Waeyenberg, T., Peccei, R., & Decramer, A. (2022). Performance management and teacher performance: The role of affective organizational commitment and exhaustion. *The International Journal of Human Resource Management*, 33(4), 623-646.
- Vanderberghe, C., Trembley, M. (2008) The role of pay satisfaction and organizational commitment in turnover intentions: A two-sample study. *Journal of Business and psychology*, 22(3), 275-286.
- Vatou, A., & Vatou, A. (2019). Collective teacher efficacy and job satisfaction: Psychometric properties of the CTE scale. *Journal of Contemporary Education Theory & Research*, 3(2), 29-33.

- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research, 100*(5), 303-310.
- Wayne, S. J., Shore, L. M., & Linden, R. C. (1997). Perceived organizational support and leader member exchange: A social exchange perspective. *Academy of Management Journal, 40*(1), 82-111.
- Weisberg, J. (1994). Measuring workers' burnout and intention to leave. *International Journal of Manpower, 15*(1), 4-14.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organization a normative view. *Academy of Management Review, 7*(3), 418-428.
- Yang, C. C., Fan, C. W., Chen, K. M., Hsu, S. C., & Chien, C. L. (2018). As a happy kindergarten teacher: the mediating effect of happiness between role stress and turnover intention. *The Asia-Pacific Education Researcher, 27*(6), 431-440.
- Yao, J., You, Y., & Zhu, J. (2020). Principal-teacher management communication and teachers' job performance: the mediating role of psychological empowerment and affective commitment. *The Asia-Pacific Education Researcher, 29*(4), 365-375.
- Yılmaz, K. (2008). The relationship between organizational trust and organizational commitment in Turkish primary schools. *Journal of Applied Sciences 8*(12), 2293-2299.
- You, S., & Conley, S. (2015). Workplace predictors of secondary school teachers' intention to leave: An exploration of career stages. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(4), 561-581.
- Zeinabadi, H. (2010). Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of organizational citizenship behavior (OCB) of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 998-1003.
- Zheng, X., Yin, H., & Liu, Y. (2019). The relationship between distributed leadership and teacher efficacy in China: The mediation of satisfaction and trust. *The Asia-Pacific Education Researcher, 28*(6), 509-518.
- Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review, 12*(2), 319-328.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

### Introduction

Öğretmenlerin işten ayrılma niyeti, eğitimde çok yönlü sorunlar ortaya çıkarmakta ve giderek küresel bir tehdit haline gelmektedir (Hong, 2010). Önceki çalışmalar öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin eğitim ve öğretimin kalitesini düşürdüğünü göstermiştir (Ingersoll, 2001). Bu nedenle öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur (Ronfeldt vd., 2013). Ayrıca işten ayrılma niyetlerinin yüksek olduğu okullardaki öğretmenlerin psikolojilerinin olumsuz olarak etkilendiği de iddia edilmektedir (Ronfeldt vd., 2013). Nitekim bazı araştırmalar (Hakanen vd., 2005), işten ayrılan öğretmenlerin yeni bir iş bulmak için çok fazla çaba harcadıklarını ve bu dönemde duygusal sorunlarla uğraşmak zorunda kaldıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini etkilemesi muhtemel değişkenlerden biri kolektif öğretmen yeterliliğidir (Høigaard vd., 2012). Kolektif öğretmen yeterliliği ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi detaylandıran az sayıda çalışma olmasına rağmen, bazı alanlarda daha fazla ve daha derin araştırmalar yapılması gerekmektedir. İlk olarak, önceki araştırmalar kolektif öğretmen yeterliliğinin öğrenci ve öğretmen sonuçlarıyla, özellikle de öğrenci başarısıyla ilişkili olduğunu kanıtlamaktadır (Goddard vd., 2000). Eğitim yönetimi araştırmalarına göre, kolektif öğretmen yeterliliği düzeyleri yüksek olan okullardaki öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliliği yüksekse öğretmenler okuldan ayrılma niyetinde olmaktan kaçınılmaktadırlar (Vatou & Vatou, 2019). Kolektif öğretmen yeterliliğinin çeşitli öğretmen tutumları üzerindeki etkilerine yönelik çalışmaların sayısının artmasına rağmen, işten ayrılma niyeti ile ilişkisi üzerine sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır (Høigaard vd., 2012). Ancak kolektif öğretmen yeterliliği ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkilere çeşitli bireysel ve örgütsel değişkenlerin aracılık ettiği rapor edilmiştir (Fathi vd., 2018). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, kolektif öğretmen yeterliliği ile öğretmen tutumları arasında aracılık yapan değişkenlerden biridir (Cansoy vd., 2020). Ancak literatürde örgütsel bağlılığın kolektif öğretmen yeterliliği ile öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediği konusunda bir boşluk vardır. Bu boşlukları doldurmak için bu çalışma, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının aracılık rolüne odaklanarak, Türkiye'deki kolektif öğretmen yeterliliği ile öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre, bu çalışma özellikle aşağıdaki iki araştırma sorusunu ele almaktadır:

1. Kolektif öğretmen yeterliliği ile öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliliği ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracılık rolü var mıdır?

### YÖNTEM

Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki 9180 devlet lisesinde görev yapan 311.835 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2021). Araştırmanın evrenini %5 hata payı ve 0,05 anlamlılık düzeyinde 384 öğretmen temsil etmektedir. Bu çalışmanın verileri demografik bilgiler içeren ve üç ölçekten oluşan sorular toplanmıştır. Ölçek maddeleri her bir maddeyi, kesinlikle katılmıyorum'dan kesinlikle katılmıyorum'a kadar uzanan 5'li Likert ölçeğindedir. Kolektif Öğretmen Yeterliliği ölçeği Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilmiş, Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Örgütsel bağlılık Meyer ve diğerleri (1993) tarafından geliştirilmiş, Dağlı ve diğerleri (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. İşten Ayrılma niyeti Wayne ve diğerleri (1997) tarafından geliştirilmiş, Küçükusta (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Veri analizi sürecine, çalışma değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistiklerin SPSS 25 programı ile analiz edilmesiyle başlanmıştır. Bu amaçla öncelikle değişkenlere ait aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış, daha sonra değişkenler arasındaki Pearson korelasyon değerleri

hesaplanmıştır. Ardından modeli oluşturmak ve değişkenler arasındaki yapısal ilişkileri analiz etmek amacıyla Mplus 8.4 yazılımı (Muthén & Muthén, 2017) ile Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM) gerçekleştirilmiştir.

## Sonuçlar

Mevcut çalışmada kolektif öğretmen yeterliğinin doğrudan ve dolaylı olarak öğretmen işten ayrılma niyetini azalttığını söylemek mümkündür. Buna göre okullarda kolektif öğretmen yeterliğini güçlendirecek önlemler, öğretmen işten ayrılma niyetlerini azaltmak için önemli görülmektedir. Ayrıca örgütsel bağlılığın artırılması da bu sürece olumlu katkı sağlayacaktır. Aslında önceki çalışmalar, başta iş tatmini, öğretmen refahı, algılanan örgütsel destek ve örgütsel vatandaşlık olmak üzere çeşitli olumlu öğretmen tutum ve davranışlarının öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini azaltmada önemli bir rol oynadığını ileri sürmektedir (Blau & Boal, 1987; Finster, 2013; Qadach, et al., 2020). Bu nedenle öğretmenlerin refahına ve olumlu örgütsel sonuçlara yönelik çalışmalarla okullarda kolektif öğretmen yeterliğinin işleyişinin iyileştirilmesi mümkündür. Ayrıca işten ayrılan öğretmenlerin yaşadıkları maddi ve manevi zorluklar ve yeni bir iş deneyimine hazırlanmanın zorlukları, işten ayrılmanın uzun vadeli sonuçlar doğurabileceğini düşündürmektedir (Hakanen vd., 2005). Örgütsel bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin performanslarının da yüksek olduğunu gösteren araştırmalar (Van Waeyenberg vd., 2022) dikkate alındığında, bu zorluklarla yüzleşmekten kaçınan öğretmenlerin özverili ve profesyonel olmadan çalışmaları öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyecektir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Bu açıdan bakıldığında kolektif öğretmen yeterliğinin artırılmasının işten ayrılma niyetini azaltacağı yönündeki literatür ile mevcut bulgular örtüşmektedir. Bu nedenle politika yapıcıların öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğini artırmak ve işten ayrılma niyetlerini azaltmak için uygulanabilirliği yüksek stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Bu anlamda mevcut çalışma uygulayıcıların dikkatini çekecek bulgular içermektedir.

Bu çalışmanın temel sonucu, kolektif öğretmen yeterliğinin doğrudan ve örgütsel bağlılık yoluyla öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini azaltmaya katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu anlamda kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin işten ayrılma niyetini azaltmada kullanılabilecek önemli araçlardan biri olarak değerlendirilebilir. Öğretmen devir hızı ne kadar düşük olursa, bir okuldaki yönetim ve eğitim faaliyetleri o kadar sağlıklı olur. Bunun örgütsel ve eğitimsel hedeflere ulaşmayı destekleyeceği açıktır. Dolayısıyla çalışmanın bu bulgusu eğitim kurumlarındaki politika yapıcılara ve liderlere yol gösterebilir. Kolektif öğretmen yeterliğini teşvik eden politika ve uygulamalar öğretmenlerin bağlılığını artırarak onların okullarında kalmalarını, daha verimli ve istekli çalışmalarını sağlamaktadır.

## Tartışma ve Öneriler

Mevcut araştırmanın çeşitli sınırlılıkları vardır. Öncelikle verilerin tek seferde toplanması nedeniyle kesitsel desen şeklinde yürütülmüştür. Böylece gelecekteki araştırmacılar boylamsal çalışmalar yapabilirler. Benzer şekilde, yeni araştırmalar öğretmen işten ayrılma niyetlerindeki zamansal değişiklikleri belirlemek için okul yılının başında yapılabilir (Hill vd., 2012). Ayrıca bu çalışmanın en önemli sınırlılığı tek düzeyli bir araştırma olmasıdır. Aslında kolektif öğretmen yeterliği doğal olarak okul temelli bir değişkendir. Bu nedenle, kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmen işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine ilişkin gelecekteki çalışmalar çok düzeyli analizlerle gerçekleştirilebilir (Bryk & Raudenbush 1992). Bu çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise çalışma grubunun yalnızca öğretmenlerden oluşmasıdır. Ancak gelecekteki çalışmalara okul yöneticileri de dahil edilebilir. Son olarak doğuda Türkiye gibi güç mesafesinin az olduğu ülkeler (Hofstede, 1991) merkeziyetçi eğitim sistemlerine sahiptir. Bu nedenle çalışmanın sonuçlarının batı ülkelerine genellenmesi doğru değildir. Böylece farklı kültür ve bağlamlarda karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca bu tür çalışmalarda güç mesafesi düzenleyici değişken olarak alınabilir.

# Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education

## Yazım Kuralları

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin öncelikli olarak araştırma ve yayın etiğine uygun olması gerekmektedir. Bu çerçevede, dergimize gönderilecek makalelerin dergimizin <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuje/page/5270> adresinde açıklanan " Etik İlkeler, Sorumluluklar ve Politikalar "'a uygun olması gerekmektedir.

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuje/writing-rules> adresinde "Yazım Kuralları" başlığı altında da açıklandığı üzere aşağıda belirtilen yazım kuralları çerçevesince hazırlanması gerekmektedir. Yazım kurallarına göre MS-Word kelime işlemci yazılımında hazırlanmış şablonu indirmek için [tıklayınız](#).

### Makale Başlığı

Türkçe: 16 punto, Cambria, sola dayalı, sağ girinti 3 cm, sadece ilk kelimenin harfi büyük harfle yazılmalıdır, sonrasında 6 pt boşluk

İngilizce: 16 punto, Cambria, sağa dayalı, sol girinti 3 cm, sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır, öncesinde 6 pt boşluk

### Yazar Bilgileri

Yazar isimleri 12 punto, Cambria, kalın olarak ve alt alta yazılmalıdır.

Yazar isimlerinden sonra "," koyularak ORCID bilgisine yer verilmelidir. Bir alt satırda kurum bilgisi (Üniversite adı, vb.), birim bilgisi (fakülte adı, vb.) ve e-posta adresi italik olarak yazılmalıdır.

### Öz

Makalenin geneli hakkında fikir verecek şekilde Cambria, 10 punto ile 1 satır aralığında yazılmış, 250 kelimeyi geçmemelidir. Öz'de çalışmanın temelini oluşturan kavramlara yer verilmeli, araştırmanın amacına ve özelde araştırma odağına yer verilmelidir. Çalışmanın yöntem ve deseni ile veri toplama araçlarından bahsedilmelidir. Çalışmanın öne çıkan bulguları sunulduktan sonra araştırmanın sonuçlarına yer verilerek öz bölümü tamamlanmalıdır.

Öz bölümünü Anahtar Sözcükler bölümü takip etmelidir. Anahtar sözcükten sonra virgül konularak, anahtar sözcükler birbirinden ayrılmalıdır. Anahtar sözcüklerin 3 ile 5 arasında olması beklenilmektedir. Anahtar sözcükler, Cambria, 10 punto, yalnızca ilk kelimenin ilk harfi büyük olarak yazılmalıdır.

### Abstract

Öz bölümünü İngilizce Abstract bölümü takip etmelidir. Öz için geçerli olan yazım kuralları geçerlidir. Anahtar sözcükler yerine Keywords ifadesi kullanılmalıdır.

### BİRİNCİ DÜZEY BAŞLIK

Birinci seviye başlıklar (Örneğin Giriş, Yöntem, Sonuçlar, Kaynakça, gibi) yazılırken tüm kelimeler BÜYÜK HARF olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

## **İkinci Düzey Başlık**

İkinci seviye başlıklar (Örneğin, Yöntem birinci seviye başlığı altında yer alan Katılımcılar/Örneklem alt başlığı) için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Her kelimenin sadece ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

## **Üçüncü düzey başlık**

Üçüncü seviye başlıklar (Örneğin Katılımcılar/Örneklem ikinci seviye başlığı altında yer alan Katılımcıların belirlenmesinde izlenen yöntem alt başlığı) kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

## **Metin**

Tüm makale boyunca metin için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Yasla (iki yana yasla), Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 6 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Metinde yer alan parantez içi atıflarda (Soyad & Soyad, 2021) şeklinde kullanılmalıdır. & işareti kullanılmalıdır. Parantez dışı atıflarda ve ifadesi kullanılmalıdır. Soyadı ve Soyadı (2021) gibi. Üç ve daha fazla yazarlı atıflarda (Soyadı, Soyadı, & Soyadı, 2021) şeklinde kullanılmalıdır. Aktaran için akt. kısaltması, ve diğerleri için vd., ifadesi kullanılmalıdır (Soyadı vd., 2021).

## **Şekil Başlıkları**

Şekil kullanımlarında şekil konumu "Metinle Aynı Hizaya" olarak seçilmelidir. Şekil ismi şekil numarası ile birlikte şeklin üstünde olmalıdır. Şekil numarası "Şekil X" şeklinde kalın yazı tipi olarak yazılmalıdır. "Şekil X" ifadesinden önce ayrıca satır boşluğuna gerek yoktur, "Şekil X" ifadesinin paragraf aralığı önce 12 olarak belirlenmiştir. Şekil ismi bir satır alta italik olarak yazılmalıdır. Eğer şekil başka bir kaynaktan alınıyor ise mutlaka atıf sayfa numarası ile birlikte verilmelidir. Şekil adından sonra boşluk (Enter) bırakılmasına gerek yoktur, İtalik olan şekil başlığının paragraf aralığı "sonra 6" olarak hali hazırda formatlanmıştır. Tüm şekil, resim ve çizimlerin okunabilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Metin içerisinde Şekil 1'de gösterildiği üzere ifadesindeki gibi şekilden mutlaka bahsedilmelidir. .

## **Tablo Başlıkları**

Açıklayıcı tablo ismi tablo numarası ile birlikte tablonun üstünde olmalıdır. Tablo numarası "Tablo X" şeklinde kalın yazı tipi olarak yazılmalıdır. Tablo başlığı italik olarak her kelimenin ilk harfi büyük olacak şekilde (Başlık stili) yazılmalıdır. Eğer tablo başka bir kaynaktan alınıyor ise mutlaka atıf sayfa numarası ile birlikte verilmelidir. Tablodan adından önce ayrıca satır boşluğuna gerek yoktur, "Tablo X" ifadesinin paragraf aralığı önce 12 olarak hali hazırda belirlenmiştir. Tablonun kendisinden sonra ayrıca boşluk bırakılmasına gerek yoktur.

Metin içerisinde "Tablo 1'de gösterildiği üzere" gibi tablodan mutlaka bahsedilmelidir. Tablonun düzenlenmesinde APA kuralları takip edilmelidir. Dikey çizgi kullanılmamalıdır. APA stiline göre tablolarda sadece en üst başlık grubunun altında ve üstünde tablo kenarlıkları olmalı ve sadece en alt satırın alt tablo kenarlığı olmalıdır. Diğer taraftan tablonun ana yapısını bozmamak kaydı ile okunabilirliği sağlamak adına önemli alt-başlıkların sunumunda yatay çizgilere yer verilebilir. Tablo içerisindeki metin Cambria 10 punto ile yazılmalıdır. Gerekli durumda 9 punto kullanılabilir.

Tablodan sonra eğer metin ile devam ediliyorsa "Gir tuşu" ("Enter") ile bir satırlık boşluk oluşturulmalıdır. bu satırın önce ve sonra paragraf aralığı 0 olarak ayarlanmalıdır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu başlık altında araştırmanın kısıtlarına mutlaka detaylıca yer verilmelidir. Metin yine 11 punto, Cambria fontunda ve tek satır aralıklı olmalıdır.

### **Destek ve Teşekkür**

Makalenin bir bölümünün daha önceden sunulduğu konferans vb. var ise beyan edilmelidir. Makale daha geniş kapsamlı bir araştırmanın / projenin bir bölümü ise araştırmanın ya da projenin başlığı da yazılarak beyan edilmelidir. Örneğin, bir yüksek lisans tezinin bir bölümü makale olarak gönderildi ise tezin başlığı da yazılarak beyan edilmelidir. Eğer araştırma bir kurum tarafından desteklenen bir projeden (BAP Projesi, TÜBİTAK Projesi gibi) vb. üretildi ise proje numarasına, proje adı ve projenin bitiş tarihi (proje bitmedi ise devam eden proje olduğu ifade edilerek) yazılarak beyan edilmelidir. Eğer bu kapsamda bir beyan yok ise, "Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır" şeklinde bir ifade yazılmalıdır. Bu bölüm zorunludur.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Araştırmanın birden fazla yazarı olması durumunda araştırmanın yazarlarının katkı oranları beyan edilmelidir. Farklı senaryolar için örnekler aşağıda sunulmaya çalışılmıştır. Makalenin yazarları kendi araştırma süreçlerine yönelik benzer bir metin kaleme almak zorundadırlar. Bu bölüm zorunludur.

### **Çatışma Beyanı**

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir çıkar çatışması olup olmadığını ifade etmelidir. Eğer bir çatışma beyanı yok ise "Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz" şeklinde beyanda bulunulması gerekmektedir.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Olgu sunumlarında, bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formunun imzalatıldığına dair bilgiye yer verilmesi gereklidir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı, etik değerlendirme kararının tarihi ve etik değerlendirme belgesi sayı numarasına yer verilmesi gerekmektedir.

### **KAYNAKÇA**

Kaynakça birinci seviye başlık olarak yazılmalıdır. Metin içerisindeki tüm atıflara kaynakça altında MUTLAKA yer verilmelidir. Kaynakça altında yer verilen tüm kaynaklara da MUTLAKA metin içerisinde atıf verilmiş olmalıdır. Bu çapraz kontrolün yapılması yazar(lar)ın sorumluluğu altındadır.

Kaynakların sunumunda APA 7 kurallarına uyulmalıdır. Kaynakçada yazar formatında "ve" ifadesi yerine & işareti kullanılmalıdır. Kitap içerisinde bölüm için In ifadesi yerine içinde ifadesi kullanılmalıdır. Kitap atıflarında Şehir bilgisine gerek yoktur. İnternette alınan kaynaklarda "erişilmiştir" ifadesine gerek yoktur. Doğrudan <http://> ile başlayan İnternet adresi verilmelidir. DOI kullanımında da doğrudan <http://> ile başlayan doi adresinin verilmesi yeterlidir.

Soyadı, A., & Soyadı, A. (2021). Makale başlığı burada yer almalıdır. *Dergi Adı*, 5(1), 12-34.

Soyadı, A., & Soyadı, A. (2021). Kitap bölümü başlığı burada yer almalıdır. A. Soyadı & A. Soyadı (Ed.) içinde, *Kitap başlığı burada yer almalıdır* (ss. 12-34). Yayınevi.

Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir. Asılı girintileme: 0,6 cm olarak belirlenmelidir.

Sık kullanılan kaynakça çeşitleri için Şablonda örneklere yer verilmiştir.

APA 7 yönergeleri için açık kaynak [https://owl.purdue.edu/owl/research\\_and\\_citation/apa\\_style/apa\\_formatting\\_and\\_style\\_guide/general\\_format.html](https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_formatting_and_style_guide/general_format.html) adresi incelenebilir.

### **Genişletilmiş İngilizce/Türkçe Öz (Extended Abstract)**

Çalışmanın sonunda Türkçe çalışmalarda genişletilmiş İngilizce Öz'e, İngilizce çalışmalarda genişletilmiş Türkçe Öz'e yer verilmelidir. Metin biçimlendirmesi (11punto büyüklüğünde, Cambria karakteri kullanılarak) bozulmadan, 750-1000 kelimedenden oluşan geniş İngilizce öz yazılmalıdır. Bu öz alt başlıklar (Introduction, Method, Results, Discussion and Conclusion vb.) içermeli, makalenin temel fikirlerinin tümünü kapsayacak biçimde, paragraflar halinde olmalıdır. Geniş İngilizce öz yeni bir sayfadan başlamalıdır.

### **Araştırma Etiğine Yönelik Açıklamalar**

Yöntem Başlığı altında "Araştırma Etiği" alt başlığına ve bu alt başlık altında üçüncü düzey başlık "Etik kurul izin bilgileri" alt-başlığına yer verilmesi zorunludur. Bu bölümler altında yer alması gereken içeriğe yönelik bilgilere Şablon dosyada yer verilmiştir.

Makalenin son bölümünde yine "Yayın Etiği Beyanı" başlığı altında Şablon dosyada açıklanan bilgilere yer verilmesi zorunludur.

Benzer şekilde Şablon dosyada belirtildiği üzere makalenin son bölümünde "Destek ve Teşekkür", "Araştırmacıların Katkı Oranı", "Çatışma Beyanı" bölümlerinin doldurulması zorunludur.

### **Özgünlük Raporu**

Yazarlar intihalden (plagiarism) kesinlikle kaçınmalıdır. Bilimsel etik sorunlarının en başında gelen intihal, daha önce yayımlanmış bir yayının (bu yazarın daha önce yayınladığı kendi yayını da olabilir) tümünün ya da bir kısmının kaynak gösterilmeden alınarak yeni yayın gibi yeniden yayınlanmasıdır. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi intihali önlemek için yazarlardan yaygınlığı kabul görmüş bir intihal yazılımını kullanarak intihal raporu göndermelerini talep eder. Makale gönderim aşamasında yazar(lar) özgünlük raporunu göndermek zorundadırlar. Rapor kaynakça hariç en fazla %20'nin altında olmak zorundadır.





# Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education



**Yazışma Adresi Mailing Address**

*Eğitim Fakültesi Dekanlığı Dean of Faculty of Education  
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi Kocaeli University Umuttepe Campus  
41001 İzmit Kocaeli 41001 İzmit Kocaeli  
Türkiye Turkey*

**Telefon Telephone**

*+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01*

**Belgegeçer Fax**

*+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03*

**E-posta E-mail**

*kuje@kocaeli.edu.tr kuje@kocaeli.edu.tr*

**Web Adresi Web Address**

*http://dergipark.org.tr/kuje http://dergipark.org.tr/kuje*

**E-ISSN E-ISSN**

*2636-8846 2636-8846*